

## DESARROLLO DE LA FE DURANTE LA VIDA DEL ESTUDIANTE

Víctor Andrés Komiejczuk

### Introducción

La inclusión de esta presentación en un seminario de integración de la fe con la enseñanza y el aprendizaje puede justificarse desde dos perspectivas:

- Desde la primera, constituye un intento de abordar una temática de la psicología de la educación, una disciplina sólida, con una larga trayectoria académica, desde una cosmovisión bíblico-cristiana, donde "los detalles del conocimiento se integran en forma clara y definida en un marco estructural bíblico" (Knight, 2002, p. 229).
- Desde la segunda, como los estadios más altos de integración suponen el involucramiento deliberado de la voluntad y la cognición del sujeto que aprende —al igual que la del que enseña—, es de suma importancia para el docente que aspira llegar a estos niveles de integración conocer la psicología del desarrollo de la fe del estudiante. Hacia el final de su formación académica se espera que el estudiante haya consolidado una cosmovisión que le permita la integración de su creencia y conducta (Holmes, 1999, 2001).

Uno de los factores que me han motivado a indagar sobre el desarrollo del pensamiento y de las actitudes religiosas del estudiante ha sido la diferencia abismal entre los enfoques humanista-naturalista y bíblico-cristiano en su intento de explicar y describir este proceso. En la presente exposición incluyo un análisis comparativo de los modelos de desarrollo de la religión de ambos enfoques.

### Antecedentes

Desde hace unas cuatro décadas se vienen estudiando algunos constructos del desarrollo religioso, tales como el concepto de Dios (Cram, 1996; Deconchy, 1965; Hanna y Myer, 1994; Ladd, McIntosh y Spilka, 1998; Nye y Carlson, 1984, Wagener, 1998), la oración (Long, Elkind y Spilka, 1964), la fe (Gillespie, 1988; Ratcliff, 1992), la identidad religiosa (Elkind, 1964), el pensamiento religioso (Goldman, 1964; Pierce y Cox, 1995), el juicio religioso (Day y Naedts, 1995; Oser y Gmünder, 1991) y la conciencia de fe (Fowler, 1991a; Fowler, Nipkow y Schweitzer, 1991), entre otros. Pero dichos estudios casi invariablemente tuvieron lugar dentro de la población general y comúnmente estuvieron basados en presuposiciones seculares. Algunos estudios recientes en estudiantes de nivel superior incluyen creencias y participación religiosa (Roberts, Koch y Johnson, 2001), creencias en el más allá (Lester, Aldridge, Aspenberg, Boyle, Radsniak y Waldron, 2002), bienestar espiritual (Ramanaiah, Rielage y Sharpe, 2001), fe religiosa y tendencia a perdonar (Edwards et al., 2002).

Las investigaciones acerca del desarrollo religioso tuvieron lugar mayormente durante la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, hubo algunos estudios pioneros muy tempranos en el área, tales como

los conducidos por Bose (1929) y Harms (1944). Aun cuando Piaget (1971, 1972, 1979) no estudió el desarrollo religioso, su psicología cognitiva generó un marco teórico que fue adoptado y aplicado en el campo de la experiencia religiosa, principalmente en el área del desarrollo del pensamiento religioso, por parte de investigadores tales como Goldman (1964, 1965), Elkind (1964, 1970, 1971, 1978), Fowler (1981, 1991a) y Oser (1991; Oser y Gmünder, 1991), proponiendo cada uno una teoría específica de desarrollo religioso por estadios. En Gran Bretaña, Goldman estudió la comprensión religiosa en niños y adolescentes, sosteniendo que el pensamiento religioso no difiere en modo ni en método del pensamiento no religioso. En los Estados Unidos, Elkind aplicó la teoría de Piaget a diferentes dominios, pero dentro del campo del desarrollo religioso estudió, entre otros constructos, la identidad religiosa y el concepto de oración de los niños. También en los Estados Unidos, Fowler elaboró un modelo de desarrollo de la fe a través de estadios, aunque no "redujo" la fe a su componente religioso. En Suiza, Oser estudió el desarrollo de aspectos cognitivos del juicio o criterio religioso. Roco y Ticu (1996) estudiaron una muestra rumana de preadolescentes, adolescentes y adultos, para validar en sujetos ortodoxos el modelo de desarrollo del juicio religioso en cinco estadios establecido para otras religiones por Oser y Gmünder en Suiza. La aproximación más bien bíblica pero también psicológica al desarrollo de la experiencia de fe intentada por Gillespie (1988) constituyó una alternativa a otros modelos cognitivos más secularizados de concebir el desarrollo religioso.

También tuvieron lugar otros estudios menores en el campo del desarrollo religioso. Deconchy (1965) investigó el desarrollo de las ideas de Dios en la niñez y adolescencia, proponiendo un modelo de desarrollo de tres estadios. Helminiak (1987) y Steele (1986, 1990) produjeron sus propios modelos de desarrollo espiritual. Helminiak fue fuertemente influido por las teorías del desarrollo de la fe de Fowler y del desarrollo del ego de Loewinger (cf. Westenberg, Blasi y Cohn, 1998), mientras Steele integró elementos de varias teorías del desarrollo por estadios, tales como las de Piaget, Kohlberg, Erikson y Fowler, proponiendo un modelo de desarrollo espiritual para todo el ciclo vital. Tamminen (1991) condujo un estudio longitudinal del desarrollo religioso en niños y adolescentes finlandeses.

### **Teoría del desarrollo cognitivo por estadios**

El desarrollo de la psicología cognitiva generó un marco teórico que, aunque criticado por muchos (cf. Morán, 1989, 1991; Yeatts, 1992), fue adoptado y aplicado al estudio de la experiencia religiosa, especialmente en el área del desarrollo del pensamiento religioso.

#### *Jean Piaget*

El desarrollo cognitivo propuesto por Piaget tuvo una influencia extraordinaria en la investigación psicológica durante los últimos 40 años. Durante la década del 1950, su teoría estaba prácticamente completa y era muy conocida entre los psicólogos.

Aunque algunos investigadores no coinciden con su posición, Piaget (1972) postuló que los conceptos se desarrollan en una secuencia necesaria de estadios, relacionada con la edad. En cada nivel de desarrollo, los productos del pensamiento están determinados por la interacción de factores que tienen que ver con el patrón evolutivo y con la experiencia.

El *período sensorio-motriz* es el estadio que se extiende desde el nacimiento hasta la adquisición del lenguaje. El niño nace con mecanismos reflejos congénitos. Al comienzo, su vida mental se reduce a ejercitar esos reflejos, moviéndose progresivamente hacia la capacidad de organizar actividades en relación con el ambiente (cf. 1979, p. 21).

El *período pre-operatorio* comienza cuando aparece la representación y la función simbólica y se extiende desde los 2 hasta los 6 o 7 años. En este período, el niño aprende a usar símbolos —como las palabras— para representar personas, lugares y eventos. La aparición del lenguaje en el niño trae tres consecuencias esenciales para su desarrollo mental: la socialización de la acción, el pensamiento propiamente dicho y la intuición.

En torno de los 7 años comienza el *período de las operaciones concretas*. Este período de caracteriza por acciones interiorizadas reversibles (operaciones). La reversibilidad del pensamiento se presenta en dos formas aisladas pero que permiten cierto equilibrio en las operaciones mentales: inversión de combinaciones y reciprocidad de diferencias. En este estadio, el sujeto puede clasificar, manipular números, manejar los conceptos de espacio y tiempo y distinguir la realidad de la fantasía. Es el comienzo del pensamiento lógico.

En el *período de las operaciones formales*, que comienza aproximadamente a los 11 o 12 años, "el sujeto llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles" (Piaget e Inhelder, 1969, p. 107). Este nuevo nivel, que se construye durante la preadolescencia, se caracteriza por el manejo de la lógica interproposicional, que integra en una estructura las operaciones de clases y de relaciones logradas en el período de las operaciones concretas. Durante el período de las operaciones formales, el sujeto comienza a pensar en términos abstractos y a manejar situaciones hipotéticas.

Aunque Piaget publicó un gran número de obras sobre el desarrollo cognitivo en diferentes disciplinas científicas, nunca investigó específicamente el desarrollo religioso. Sin embargo, encontramos varias observaciones y sugerencias en uno de sus más tempranos proyectos: *El criterio moral en el niño* (1971).

El marco teórico que elaboraron Piaget y sus colegas en el Centro Internacional de Epistemología Genética en Ginebra fue adoptado por muchos autores y aplicado a diversas esferas de la investigación psicológica, incluyendo el desarrollo de la fe y de la religión. En Gran Bretaña, Goldman (1964, 1965) empleó el marco teórico y metodológico de Piaget para estudiar el desarrollo del pensamiento religioso. Elkind (1971, 1978) aplicó la teoría del desarrollo cognitivos por estadios a varios dominios, entre ellos a la identidad y la comprensión religiosas. Long, Elkind y Spilka (1967) estudiaron el desarrollo en el niño del concepto de oración. Fowler (1981, 1991a) estudió los estadios de la fe y de la conciencia de fe, usando el término "fe" en una acepción muy amplia. Wakefield y Clark (1986) estudiaron el desarrollo de los conceptos teológicos en la población infantil. Por su parte, la investigación de Oser (Oser, 1991a; Oser y Gmünder, 1991) representa uno de los esfuerzos más recientes por aplicar la teoría cognitiva de los estadios al desarrollo religioso, específicamente al desarrollo del juicio —o criterio— religioso.

A continuación se halla una breve reseña de las teorías del desarrollo religioso por estadios que utilizan en sus diseños elementos de la tradición psicogenética piagetiana.

## Teorías del desarrollo religioso por estadios

Ronald Goldman

De acuerdo con Steele (1990), "Ronald Goldman es uno de los pioneros del estudio del desarrollo religioso desde el punto de vista de la psicología evolutiva" (p. 87). Por su parte Hyde (1990) agrega que "fue el trabajo de Goldman el que trajo al frente asuntos concernientes a la capacidad que tienen los niños de comprender sus ideas religiosas" (p. 23).

Los hallazgos de Goldman, resultado de estudios hechos en Inglaterra y presentados en sus dos libros más importantes (1964, 1965) y en diversos artículos son consistentes con la teoría de Piaget. Goldman sostiene que el pensamiento religioso no difiere en modo y método del pensamiento no religioso (cf. 1964, p. 3) y, por lo tanto, sigue la misma secuencia de estadios en su desarrollo.

Aunque obviamente los niños tienen interés en la religión, durante la *primera infancia* no hay indicios de que puedan pensar "religiosamente" en algún sentido. Basado en este descubrimiento Goldman (1965) declara: "Por tal motivo caractericé la primera infancia como pre-religiosa" (p. 80). El autor encuentra en las respuestas de los niños de 5 a 7 años las características del pensamiento intuitivo: distraído por detalles irrelevantes, literal, distorsionado y muchas veces mal entendido (cf. p. 81).

Hacia el fin de la edad preescolar, los niños adoptan una nueva manera de pensar, característica de la *infancia media*, en tanto pasan de un modo de pensamiento pre-operatorio a un modo de pensamiento operatorio concreto. Se dirigen a un punto de vista más realista de la experiencia, lo que significa que sus ideas adoptan una expresión materialista y física (cf. 1964, p. 103).

En la *preadolescencia*, las limitaciones concretas continúan. Los niños tratan de ajustarse a una teología más realista. Se vuelve claro, por ejemplo, que los niños comienzan a reconocer el problema de que Dios puede estar en todas partes y a la vez en un lugar y en un momento particular. Para sobreponerse a este problema hay que concebir a Dios como un espíritu, sin límites físicos, pero la forma de pensamiento concreta natural del niño hace que este concepto sea difícil de comprender" (cf. 1965, p. 132).

En muchos sujetos, el desarrollo religioso se detiene aproximadamente al nivel correspondiente a una edad mental de 10 años, cuando se forma una mentalidad de dos mundos: uno, el mundo teológico donde existe Dios y donde estaba activo especialmente en los tiempos bíblicos; el otro, el mundo del pensamiento científico emergente, donde Dios no existe.

"Es a la edad de los 13 años cuando parece que la mayoría de los niños adoptan un pensamiento más adulto acerca de la religión" (pp. 132-133). Goldman señaló que "en torno de los 13 años se da un cambio en el pensamiento religioso como en otras disciplinas escolares", cuando "las proposiciones, ideas y relaciones pueden pensarse en términos más abstractos, permitiendo comprender mucho más fácilmente el lenguaje de la religión" (p. 162).

Basado en sus estudios, Goldman afirmó que la capacidad mental y la edad mental, tal como se las puede medir a través de un test de cociente intelectual, son los factores que están más asociados al

desarrollo del pensamiento religioso, en vez de otras variables religiosas o la edad cronológica del niño (cf. Hyde, 1990, p. 25; Ratcliff, 1985, p. 36).

El trabajo de Goldman generó inmediatamente una crítica adversa, inclusive reacciones hostiles (cf. Slee, 1990, p. 2; Sutherland, 1992, p. 170). Uno de los postulados más controvertidos de Goldman afirmaba que "la Biblia es la obra de consulta más importante del cristianismo *para los adultos*" en tanto "definidamente no es un libro infantil" (1965, p. 71). Además declaró que "muy poco material bíblico es adecuado antes de la escolaridad secundaria" (1964, p. 225). Ryan (1968) señaló que le gustaría discutir la posición de Goldman al respecto al igual que el tema de la adoración infantil (cf. p. 448), otro aspecto controvertido, puesto que Goldman denuncia el peligro que representan para los niños las formas y las expresiones adultas de adoración (cf. 1965, p. 94).

Hyde (1968) lanzó su crítica interrogándose si la investigación de Goldman era lo suficientemente adecuada como para sostener el peso de sus conclusiones, comenzando por el tamaño de la muestra: 200 niños. Por otro lado, Goldman (1965) había denominado a los tres estadios que identificó—correspondientes a la primera infancia, infancia media y preadolescencia— como *pre-religioso*, *sub-religioso* y *completamente religioso*, respectivamente. Hyde (1968) consideró que "esos términos pueden ser desafortunados, sugiriendo que los niños no están listos para ninguna clase de compromiso religioso" (p. 432). Adicionalmente, atendiendo a que el pensamiento es sólo un aspecto de la experiencia religiosa y debido a que los estadios se definen en el contexto del pensamiento conceptual racional, Hyde prefirió llamarlos estadios *pre-teológico* y *sub-teológico*.

La postura de Goldman respecto de las limitaciones cognitivas de los niños y su dificultad en captar ciertos conceptos religiosos se asemeja a la de Rousseau, quien desaprobaba la educación religiosa de los niños debido a que la mente del niño es demasiado corta para captar la idea de infinito y llegaba a la conclusión radical de que la educación religiosa no debería tener lugar antes de la adolescencia (cf. Schweitzer, p. 70).

Otra crítica a Goldman fue generada por Godin (1968), quien se pregunta si el investigador británico no relacionó demasiado el progreso del pensamiento religioso del niño a estadios que Piaget caracterizó como propios del pensamiento conceptual. Le parece una conexión paradójica, desde el momento en que el mismo Goldman sostiene permanentemente que el pensamiento religioso es esencialmente simbólico, en tanto no realiza suficientes esfuerzos en investigar los orígenes del pensamiento simbólico descrito por Piaget. De acuerdo con Godin "los estadios del pensamiento religioso no están tan estrechamente ligados a los del pensamiento conceptual, sino más bien a los del pensamiento simbólico" (p. 442).

Howe (1978) señaló que Goldman "empleaba la teoría piagetiana para aclarar el desarrollo de lo que él había *estipulado* que era el pensamiento religioso", pero no se aventuró a "apropiarse del trabajo de Piaget de una manera más fundamental, como medio de aclarar la estructura de la misma comprensión religiosa" (p. 570).

Freeman (1970) declaró que "las presuposiciones de Goldman, su método de investigación, su prejuicio teológico y las implicaciones de sus planteos para la educación religiosa, pueden ser, han sido, y continúan siendo desafiadas" (p. 2). Sin embargo, aunque tuvo dudas, reservas y ciertas sospechas

acerca de las presuposiciones de Goldman, Freeman creyó que "el punto esencial concerniente a los estadios de desarrollo es válido" (p. 61).

Steele (1990; cf. Slee, 1990, p. 3) amonesta a sus lectores a ser cuidadosos en reconocer los prejuicios teológicos de los trabajos de Goldman: "Goldman parece tener dificultad en sostener cualquier sentido literal de algunos eventos del Antiguo Testamento... Uno rápidamente ve cómo la teología se impone a la psicología y viceversa.

Por último mencionamos la crítica de Tamminen (1991), quien señaló que "Goldman utilizaba tanto el análisis psicológico como el teológico, el último aun más que el psicológico" (p. 97).

### *David Elkind*

A comienzos de la década del 70, David Elkind (1971) declaró que "parece que estamos llegando al final de la fase descriptivo-cualitativa de la investigación en el campo del desarrollo religioso y estamos entrando al estadio experimental-cuantitativo de investigación" (p. 682).

Los estudios de Elkind fueron los primeros de carácter psicogenético en el campo del desarrollo religioso que se llevaron a cabo y se publicaron en los Estados Unidos. De acuerdo con Hyde (1990), "David Elkind jugó un rol prominente en traer el trabajo de Piaget ante la audiencia norteamericana, replicando numerosos estudios ginebrinos y sus estudios fueron los primeros que se publicaron sobre el desarrollo cognitivo de la comprensión religiosa" (p. 18). En términos de Steele (1990), Elkind "es uno de los mejores intérpretes norteamericanos de Piaget" (p. 81).

Elkind fue un psicólogo de la religión muy conocido y se desempeñó como profesor en Yale University. Trató de aplicar la teoría de Piaget a diferentes dominios (cf. Heimbrock, 1986, p. 39). En su clásica obra *The child's reality* [La realidad del niño] (1978), sintetizó algunos hallazgos que venían siendo publicados en diferentes revistas especializadas desde la década del '60. Enfocó principalmente en tres temas de la psicología evolutiva: el desarrollo religioso, el desarrollo perceptivo y el problema del egocentrismo.

Elkind (1978) distinguió entre religión *personal* y religión *institucional*. La religión personal "estaría formada por los sentimientos, conceptos y actitudes que manifiestan los niños y... pueden ser experimentados hacia personas vivas, hacia la naturaleza o incluso hacia animales" Elkind pensó que la religión personal es difícil de estudiar. Estudió "cómo los niños reconstruyen progresivamente la religión institucional: las creencias, prácticas y dogmas de la religión establecida (p. 5). Bajo la presuposición de que la religión se hace posible gracias al desarrollo cognitivo (cf. Worthington, 1989, p. 559), en uno de sus artículos (1970) sostuvo que las capacidades de necesidad cognitiva que emergen y se vuelven características de diferentes estadios de desarrollo del niño —como la búsqueda de conservación, representación, relaciones y comprensión— encuentran parte de sus soluciones, respectivamente, en algunos elementos de la religión institucionalizada: el concepto de Dios, la adoración y la Escritura.

Elkind efectuó investigaciones sobre las concepciones religiosas de niños pertenecientes a diferentes concepciones religiosas: judíos (1961), católicos (1962) y protestantes congregacionales (1963). Lo que Elkind finalmente estudió fue el desarrollo de un concepto denominacional de identidad religiosa.

En otras palabras, cómo el niño forma la idea de pertenencia religiosa (cf. 1964a). Este abordaje es más objetivo y recuerda algunos estudios de Piaget acerca de la construcción de los conceptos y leyes científicas en los niños.

Como método de investigación, Elkind empleó la entrevista semiclínica diseñada por Piaget en 1929. Entrevistó a 790 niños de entre 5 y 11 años de edad. De acuerdo con sus respuestas, los categorizó como correspondiendo a uno de los tres estadios de desarrollo.

En el *estadio I* (en general, entre los 5 y 7 años), los niños tienen una calidad de pensamiento "global, indiferenciada" y consecuentemente, su concepción de identidad religiosa también lo es. "En general, los niños del primer estadio tenían poca o ninguna idea de cómo podía ser reconocido un protestante, católico o judío" (1978, p. 14).

El *estadio II* (generalmente entre los 7 y 9 años) se caracteriza por un progreso notable en la conceptualización de la identidad religiosa. "El niño del segundo estadio... ha abstraído ciertos referentes concretos, primariamente acciones, característicos de diferentes grupos denominacionales. La característica sobresaliente del segundo estadio fue la abstracción de las propiedades —referentes concretos— de términos denominacionales" (p. 18).

En el *estadio III* (generalmente entre los 10 y 12 años) los niños despliegan un nuevo nivel de pensamiento acerca de su denominación religiosa. A este estadio se lo caracteriza como "de reflexión". El niño busca manifestaciones de identidad religiosa "en la evidencia de sus creencias y acciones más profundas" (p. 22). Usa el término "religión" que no aparecía espontáneamente antes del tercer estadio.

Elkind también estudió la concepción infantil de oración. El siguiente párrafo alude a algunas de sus conclusiones al respecto:

Me gustaría hacer hincapié en cómo se observan tres temas básicos en el desarrollo de la oración así como en el desarrollo de la concepción que el niño tiene de su denominación religiosa. Encada estadio de desarrollo, los niños construyen un nuevo concepto de oración que no es completamente aprendido ni tampoco totalmente espontáneo. En segundo lugar, este proceso de construcción es continuo y las concepciones de oración progresivamente se van aproximando a las de los adultos. Finalmente, los conceptos de oración a los que arriban los niños reflejan siempre la interacción entre la actividad mental y la experiencia. En cualquier estadio de desarrollo, las concepciones de oración infantiles representan el producto creativo del pensamiento interactuando con la experiencia. (1978, p. 45).

Elkind no prestó mucha atención a la relación con Dios porque la religión personal no se adecua al análisis científico como la religión institucional. La religión institucional provee soluciones a problemas de adaptación que emergen durante la interacción entre el individuo y su medio. "No hay impulsos, sentimientos, emociones o categorías mentales que sean inherentemente religiosos. Los elementos psíquicos... se toman religiosos sólo en tanto se asocian a uno u otro aspecto de la religión institucional" (1970, p. 41).

Aunque Elkind reconoció el concepto de Trascendencia, lo Trascendente es entendido no como una categoría de la realidad objetiva sino más bien como una construcción llevada a cabo por la religión institucional en respuesta a las necesidades de adaptación cognitiva.

*James Fowler*

Fowler (1981, 1991a) ofreció un modelo evolutivo de conciencia de fe. Concibió la fe como "una experiencia humana dinámica y genérica" (1991a, p. 31), no necesariamente idéntica a la religión. Describió la fe en su desarrollo en estadios. Los primeros cuatro estadios de su teoría se hallan en paralelismo con los cuatro estadios de desarrollo cognitivo de Piaget.

Hay un *estadio 0* o pre-estadio, inaccesible a la investigación empírica de la clase que persigue. Es el estadio de la *fe basal*, la fe más temprana, la que se forma antes que haya lenguaje sobre la base de la relación de uno mismo con los padres y con los demás.

En el *estadio 1* los niños manifiestan una *fe intuitivo-proyectiva*, que se caracteriza por procesos imaginarios productivos llenos de fantasías y por el despertar de las emociones morales. Es el estadio más típico de los niños de 3 a 7 años.

El *estadio 2* es el estadio de la *fe mítico-literal*, aproximadamente coincidente con los años de la escuela primaria. A esta edad, la fe toma la forma de historia, drama o mito. Como el pensamiento operatorio-concreto se está desarrollando, la lógica de los niños comienza a separar lo real y fáctico de las fantasías y creencias.

El *estadio 3*, que comienza a tomar forma al comienzo de la adolescencia, es el estadio de la *fe sintético-convencional*, cuando la experiencia que el sujeto tiene del mundo comienza a expandirse más allá de la familia. En este estadio, la fe tiene que sintetizar valores y datos. Las nuevas relaciones personales con otros significantes "se correlacionan con una avidez por una relación personal con Dios en la que nos sintamos conocidos y amados en profundidad y de manera abarcante" (1981, p. 38). Fowler describió este estadio como típico del período adolescente, que se convierte en un lugar de equilibrio fijo para muchos adultos.

El *estadio 4* se forma mayormente hacia el final de la adolescencia o en la adultez joven. Es el estadio de la *fe individuativo-reflexiva*. Para alcanzar este estadio, el sujeto debe reconocer la identidad propia y diferenciar sus propias convicciones de las de los demás. Los compromisos deben ser escogidos conscientemente y examinados críticamente. Por ello se trata de un estadio "demitologizante" en el que se evalúan críticamente los símbolos, rituales, mitos y creencias: se cuestionan y reconstituyen sus significados.

El *estadio de la fe conjuntiva*, el *estadio 5*, a menudo aparece en la mediana edad o más tarde e involucra la reintegración de elementos de peso de la fe infantil (cf. 1981, p. 194). También involucra la adopción e integración de opuestos o polaridades en nuestras vidas" (1991a, p. 40). En la instancia religiosa, los símbolos deben reunirse con los significados conceptuales.

El *estadio 6*, el *estadio universalizante de la fe*, es poco común. Aquellas personas que



representan mejor este estadio han generado composiciones de fe en la que tienen un sentido de ambiente último que incluye a todos los seres. "Las personas de este estadio están fundadas en una unicidad con el poder de ser o Dios". Los universalizantes han completado el proceso de descentralización de sí mismos. "Comienzan a ver y valorar *a partir de* Dios antes que a partir de sí mismos" (p. 41). Quienes alcanzan el sexto estadio demuestran un compromiso por el amor y la justicia de una manera consistente y sostenida, pero generalmente no son honrados y venerados durante su vida, sino después de su muerte.

Fowler (1992) declaró que "los estadios de la fe *no* son estadios de salvación. . . No son estadios soteriológicos" porque "uno puede estar 'en Cristo' o colocarse en una relación salvífica con Dios mientras se halla operacionalmente descrito por *cualquiera* de los estadios de fe" (p. 19). También reconoció la existencia de "tensiones entre las contribuciones de la teoría del desarrollo de la fe como un emprendimiento científico social y como contribución a una teología práctica" (1991b, p. 36).

Heywood (1992) reconoció la importancia de la teoría del desarrollo de la fe al declarar que "como fue desarrollada por James Fowler durante los últimos diez años, el desarrollo de la fe pertenece a una familia de teorías evolutivas estructurales del desarrollo humano basadas en la obra de Piaget, la siguiente más prominente después de Lawrence Kohlberg" (p. 153). Sin embargo, la teoría de Fowler no está exenta de críticas. A Heywood le parece extraño "usar una teoría del desarrollo infantil, cuyo estadio final se completa en torno de los dieciséis años, como base de una teoría evolutiva que se extiende a través de la adultez". Más todavía, "la filosofía subyacente a la obra trabajo de Piaget sobre el desarrollo cognitivo es fundamentalmente antitética a algunos de los énfasis más importantes de Fowler" (p. 153).

También Fowler recibió críticas por su definición tan amplia de fe como fenómeno humano dinámico y genérico (Dykstra, 1986; Fernhout, 1986; Gillespie, 1988; Moran, 1983; Nelson, 1992; Parks, 1991, 1992; Yeatts, 1992). Yeatts (1992) observó: "Tales expresiones vagas usadas en definiciones como fenómeno 'humano universal', 'confianza en imágenes poderosas' y 'reconocimiento de centros de valor' hacen imposible distinguir el desarrollo de la fe del desarrollo en general y son inadecuadas para pensar la fe en la comunidad religiosa cristiana" (p. 53). Gillespie (1988), por su parte, declaró que "la fe es más que sólo una cosmovisión cognitiva, como parece sugerir Fowler" (p. 75).

Moseley (1992), en un agudo análisis de las presuposiciones epistemológicas de Fowler, puntualizó que "al basar sus estadios de fe en el constructivismo piagetiano, Fowler adopta la posición de que la fe sigue un progreso lógico de desarrollo" (p. 163). Pero Moseley llegó a la conclusión de que "Fowler está atrapado entre las demandas empiristas del estructuralismo y los intereses metapsicológicos y metaéticos de la teología protestante liberal", razón por la cual reclama para la fe una "forma de lógica más comprehensiva de la que se encuentra en el constructivismo piagetiano" (p. 165). En otros términos, "un estadio de fe es más comprehensivo que sus operaciones evolutivas cognitivas" (p. 170).

Varios autores (Nelson, 1992; Nelson y Aleshire, 1986; Webster, 1992) denunciaron la falta de claridad en los procedimientos de investigación por parte de Fowler. Steele (1990) objetó que la investigación de Fowler tenía problemas resultantes de (a) una variabilidad entre jueces y prejuicios del investigador en el campo metodológico; (b) los prejuicios ideológicos, que surgen desde una postura teórica particular y desde un punto de vista cultural; y (c) los problemas teológicos, de acuerdo con los cuales "Fowler exhibe una visión de fe madura que está informada por la tradición teológica cristiana liberal" y "quienes observan tradiciones teológicas más conservadoras tienen dificultades en aceptar el

estadio 6 como una visión de la fe madura" (pp. 92-93).

### *Fritz Oser*

Como profesor de psicología educacional en la Universidad de Friburgo, Suiza, Fritz Oser propuso una de las más actualizadas teorías del desarrollo religioso por estadios. Como otros psicólogos, el principal móvil de Oser era afirmar la existencia de un dominio religioso irreductible, primordial y natural contra los postulados de una psicología anti-religiosa.

De manera contraria a Fowler, quien estudió el desarrollo de la fe en un sentido amplio, Oser —más operacionalmente— limitó su estudio a medir el desarrollo de los aspectos cognitivos del criterio religioso (cf. Gerber, 1988, p. 205), aun cuando teóricamente asumía la existencia de la continuidad del pensamiento, los sentimientos y la conducta (cf. Oser, 1991b, p. 56). Al estudiar los cambios evolutivos que ocurren en la conciencia religiosa, que determina que "edades cronológicamente diferentes lleven a las personas a hacer juicios religiosos diferentes" (Oser y Gmünder, 1991, p. 9), Oser afirmó que "no sólo hay diferencias fundamentales entre adultos y niños en los dominios lógico-matemático, ontológico, moral y social, sino también en lo que hace a las interpretaciones de la existencia humana desde una perspectiva religiosa" (p. 10).

Oser intentó desarrollar un modelo cognitivo universal para describir, explicar y predecir el desarrollo religioso. Utilizando como metodología la entrevista semiclínica y el dilema religioso, descubrió cinco estadios de desarrollo y se refirió a un sexto estadio universal. Los elementos de este modelo estructural, "que son constantes y regulares, son primordiales por naturaleza", como las regularidades observadas en los procesos de "asimilación y acomodación postulados por Piaget" (p. 17).

De acuerdo con Oser, en el *estadio 0* los niños son todavía incapaces de distinguir entre diferentes fuerzas fuera de ellos mismos. En otras palabras "no tienen todavía formas diferentes de exterioridad que puedan ser conectadas causalmente" (p. 69).

El *estadio 1* se caracteriza por una orientación de heteronomía absoluta y continúa así hasta los 8 o 9 años.

El *estadio 2* se extiende predominantemente entre los 9 y 11 años de edad, cuando Dios es visto todavía como un ser externo, pero también "influenciable por buenas obras, promesas y votos" (Oser, 1991a, p. 10).

Las personas del *estadio 3* manifiestan absoluta autonomía, es decir presumen ser completamente responsables de sus propias vidas y del mundo que los rodea, porque consideran a Dios como "una entidad fuera de la realidad humana" (Oser y Gmünder, 1991, p. 12). Puede observarse esta concepción desde el comienzo de la adolescencia pero también se la ve en gente mayor.

El *estadio 4*, que emerge principalmente hacia el final de la adolescencia y de la adultez joven, presenta una autonomía mediada, donde "las personas ahora tienen un yo que toma decisiones, al que pueden traer a una relación correlativamente mediada con el Último" (p. 76). En este estadio, los individuos se ven a sí mismos como libres y responsables, pero su libertad ahora está atada al Último (cf.

Oser, 1991a, p. 21). El socializar se convierte en una forma religiosa de vida (cf. p. 10).

El *estadio 5* se distingue por una orientación a la intersubjetividad religiosa y a la autonomía. De acuerdo con el modelo de Oser, en el estadio 5 "la trascendencia y la inmanencia se permean mutuamente y así establecen la posibilidad de la solidaridad universal de toda la gente" (Oser y Gmünder, 1991, pp. 12-13).

Oser presentó algunas notas sobre el *estadio 6*, que elaboró conceptualmente —sin base empírica— y que es alcanzado por pocos individuos en cualquier sociedad, como el estadio 6 de la teoría del desarrollo moral en Kohlberg y el estadio 6 del desarrollo de la de en Fowler. Esta es "la más alta estructura posible de razonamiento de la conciencia religiosa" (p. 79) y su orientación "tiende hacia la comunicación y la solidaridad universal" (p. 81).

Una de las críticas que mereció la teoría de Oser viene de la toma de conciencia de que los más altos estadios no constituyen necesariamente una forma mejor de religiosidad. Algunos críticos (Nipkow, 1991; Schweitzer, 1991) denunciaron el peligro que implican los estadios jerárquicos del desarrollo religioso para la educación, especialmente para la educación congregacional. El estadio 3 ¿es mejor desde el punto de vista religioso que el estadio 2? Nipkow (1991) propuso una contextualización de las teorías evolutivas estructurales con propósitos educacionales (pp. 88-89). Por otro lado, Döbert (1991) sugirió que el estudio de Oser es un "modelo unilineal" que enfatiza los aspectos estructurales del desarrollo religioso y debería ser suplementado con un análisis del contexto social en el cual ocurre el desarrollo. Concretamente, las tendencias hacia la secularización en los modelos evolutivos estructurales representan "las variables independientes, que afectan negativamente el desarrollo religioso del individuo, concebido como la variable dependiente" (p. 163).

#### V. Bailey Gillespie

El abordaje del desarrollo de la experiencia de fe realizado por Gillespie (1988) apareció como una alternativa a los "clásicos" modelos cognitivos del desarrollo religioso. Este abordaje parece más adecuado como guía para estudiar el desarrollo de la fe religiosa de niños y adolescentes en poblaciones cristianas no secularizadas.

Aun cuando Gillespie expresamente declaró que no está postulando una teoría formal de desarrollo por estadios, se ocupó de "siete mayores situaciones de fe genéricas que se correlacionan de un modo general con los intereses del ciclo vital de la mayoría de las personas religiosas" (p. 79).

La *situación uno* es la de la *fe prestada* y corresponde a la primera infancia. Se usa aquí el término "fe prestada" en referencia a la vida religiosa del niño pequeño hasta que cumple 5 o 6 años de edad. Durante este primer período de la vida del niño "la primera expresión de fe es vista en las vidas y acciones de los otros significantes antes que en las del niño. La experiencia de fe... en realidad es propiedad de otra persona y el niño la toma prestada" (p. 91). La experiencia religiosa en este grupo de edad "no es percibida por la mayoría de las personas como una experiencia particularmente importante en la vida de los niños. La mayor parte de los padres comienza a interesarse en la vida religiosa de sus hijos cuando éstos tienen entre 5 y 9 años". Sin embargo, comenta Gillespie, "es exactamente 5 a nueve años demasiado tarde" (p. 90). El desarrollo de la fe en este período es concebido como "más actitudinal

que conceptual", aun cuando "está creciendo y desarrollándose un estado de conciencia religioso" (p. 92). En este punto Gillespie parece contradecirse. Por un lado, en un punto polémico, sostiene que a pesar del hecho de que "los pastores, los profesores de religión y los oficiales de iglesia puedan pensar de que tienen un impacto fundamental y profundo en el crecimiento del niño para Dios... esas personas tienen poca influencia" y "la mayoría de las actividades en las clases de religión a nivel preescolar sólo crean un ambiente que a lo sumo es cuasi-religioso" (p. 92). Por otro lado, reconoce que "lo que hace la iglesia para mover al niño hacia la vida religiosa es importante" (p. 92). De todos modos Gillespie provee un conjunto de sugerencias prácticas y apropiadas, apelando a la responsabilidad de los padres de nutrir y facilitar la experiencia de fe en los niños pequeños.

Gillespie postuló que la *situación dos*, la de la *fe reflejada*, corresponde a la experiencia de la fe de los niños de infancia media (de 7 a 12 años), cuando "las experiencias tienden a comprenderse subjetivamente en términos del 'aquí y ahora'" (p. 112), pero también cuando "está tendiendo lugar el pensamiento lógico" (p. 115). En este grupo de edad, "la fe de los niños está llena de una seguridad incuestionable de que Dios está a cargo" (p. 116), lo que probablemente favorezca la certidumbre incondicional de salvación que manifiestan espontáneamente en este período de su desarrollo. Gillespie expuso una caracterización muy bien elaborada de la experiencia de fe durante esta etapa, aunque no la concibió como una fe experimentada personalmente desde la propia decisión, como la que propone para el siguiente período.

La *situación tres*, de acuerdo con Gillespie, corresponde a la *fe personalizada*, durante la primera fase de la adolescencia, cuando "las cuestiones de identidad... se vuelven significativas situaciones formadoras de fe" (p. 135). Gillespie admitió la necesidad de una "remitologización significativa de los símbolos" con el objetivo de tener una "captación real del significado vivo de la fe". Los adolescentes necesitan "una fe razonada, lógica, que pueda ser captada personalmente" incluyendo "una comprensión bíblica de dónde se halla realmente el *locus* del pecado" (p. 138).

La *situación cuatro* corresponde a la *fe interior o establecida*, que caracteriza a los jóvenes mayores. Gillespie manifestó que "esta cuarta situación viene después del período de clasificación y cuestionamiento. Contiene un deseo de testificar lo que uno cree" (p. 81). Se concibe la fe establecida como "una extensión de la fe personalizada" (p. 153). Durante este período se da una reorganización de la jerarquía de las creencias y valores personales y "la tarea integral de la fe es la de organizar la vida" (p. 155).

Las demás situaciones —quinta a séptima en el modelo de Gillespie— corresponden a los períodos subsiguientes del desarrollo humano. La *situación cinco* es la situación de la *fe reordenada*, durante la joven adultez, cuando se reinterpreta la fe personal. "Esta remitologización y reinterpretación de la fe moldean la respuesta y la forma de la fe" (p. 81). La *situación seis* corresponde a la *fe reflexiva*, como se la observa en la adultez media. Finalmente, la *situación siete* corresponde a la *fe resuelta*, como la experimenta el anciano. "Dios es visto como un consolador antes que un perturbador. Dios es conocido en realidad" (p. 82).

Como lo señalé precedentemente, Gillespie no intentó elaborar una nueva teoría evolutiva por estadios. Más bien reconoció que lo que propuso como siete situaciones de desarrollo de la fe era "más descriptivo que rigurosamente empírico" (p. 82). Sin embargo, en muchos aspectos su modelo es una

aproximación a la concepción bíblico-cristiana de fe y merece corroboración empírica adicional.

### Otros estudios sobre el desarrollo religioso

#### *Helminiak*

Fuertemente incluido por las teorías del desarrollo de la fe de Fowler y del desarrollo del yo de Loevinger, Helminiak (1987) concibió el desarrollo espiritual como un fenómeno adulto y lo definió como "el crecimiento en autotranscendencia auténtica que resulta de la asunción por parte del individuo de la responsabilidad por sí mismo (p. 77). Su proyecto fue resultado de su convicción de que las teorías de Fowler y Loevinger se ocupan de aspectos amplios del desarrollo humano y de la necesidad de un nuevo modelo específico que tuviera en cuenta las características particulares del desarrollo espiritual.

El *estadio conformista* de Helminiak es paralelo a la fe sintético-convencional de Fowler. Si una persona no se mueve a estadios subsiguientes y su desarrollo espiritual queda fijado en este estadio, su existencia quedaría reducida a "una mediocridad espiritual de por vida" (p. 84). Este estadio, que corresponde a la adolescencia, está caracterizado por "una cosmovisión profundamente sentida y extensamente racionalizada, aceptada sobre la base de la autoridad externa y respaldada por la aprobación de los otros significativos" (p. 85).

En la adultez joven, y en paralelo con la fe individuativo-reflexiva de Fowler, aparece el *estadio consciente* de Helminiak como el verdadero primer estadio de desarrollo espiritual. Se caracteriza por la decisión que toma la persona de estructurar su vida de acuerdo con su propia comprensión de las cosas y por un "copromiso indoblegable con los principios de uno mismo" (p. 85).

Sigue el *estadio compasivo*, que corresponde al estadio autónomo del yo según Loevinger y a la fe conjuntiva de Fowler. Aparece durante la adultez y se caracteriza por cierto sometimiento del mundo de uno en favor de uno mismo y de los demás.

Finalmente Helminiak propone el *estadio cósmico* para los años de madurez, reflejando la fe universalizante de Fowler y el estadio integrado de Loevinger, en el que el desarrollo espiritual es concebido como "un proceso de integración en marcha. Un principio intrínseco de auténtica autotranscendencia es crítico a este proceso" (p. 88). El autor es consciente de las dificultades que trae este sexto estadio a todos los investigadores. A su juicio a menudo se da en este estadio falta de correspondencia entre las teorías.

#### *Steele*

Integrando elementos de varias teorías de desarrollo por estadios, como las de Piaget, Kohlberg, Erikson y Fowler, Steele (1986) propuso un modelo de desarrollo espiritual a través del ciclo vital, dividido en pequeña infancia, niñez temprana, niñez media, adolescencia y adultez.

Siguiendo la postura funcional de Erikson (1980), para quien la *pequeña infancia* (desde el nacimiento hasta los 2 años de edad) está caracterizada por el tema de "confianza básica versus

desconfianza básica" y la verdad concebida como la piedra angular de una personalidad sana, Steele (1981) declaró que "aunque en esta edad el desarrollo espiritual no es evidente en la comprensión y aceptación de doctrinas religiosas específicas, deben atenderse las necesidades psicosociales de los pequeños para favorecer el crecimiento espiritual sano en el niño en el futuro". Y agregó que "un sentido de confianza como la de los niños es central para la entrega a Dios" (p. 102).

Durante la *niñez temprana* las percepciones preoperatorias de los niños, "que enfatizan el mito y la fantasía, dan lugar a algunas conversaciones muy interesantes acerca de la religión... Pero su pensamiento y comprensión retardan la habilidad de regurgitar las fórmulas religiosas que han escuchado" (p. 103).

Siguiendo a Fowler (1981), quien identificó la *niñez media* con el estadio *mítico-literal* del desarrollo de la fe, Steele (1986) vio en este grupo de edad una fe insana, en gran medida debido a la tendencia a "ser rígido y formalizado en el pensamiento". Le pareció que la conciencia lo podría "conducir a una rígida justificación por obras, un intento de agradar o tranquilizar a Dios con actos buenos" (p. 106).

Según Steele, la *adolescencia* "es el periodo más común para la conversión religiosa" (p. 109). Citando la concepción que Gillespie (1979) tenía de la experiencia de la conversión religiosa, Steele reconoce que "la fe cristiana da a la persona joven una ideología por y para la cual vivir" (p. 110).

Los estadios cuarto y quinto de Fowler se juntan en la descripción de la vida espiritual del adulto bosquejada por Steele, donde el tipo de fe que tiene el adulto está determinada por la manera en que se resuelven en la persona las crisis psicosociales (cf. 114).

Steele enfatizó la importancia de combinar la teoría estructural de Piaget con la teoría funcional de Erikson en función de obtener una mejor comprensión del desarrollo espiritual del ser humano.

En un libro posterior (1990), Steele aplicó su concepción psicológica del desarrollo espiritual al campo de la educación, ofreciendo un diseño evolutivo de la formación cristiana que cubre todo el ciclo vital.

### *Tamminen*

Kalevi Tamminen (1991) condujo un importante estudio longitudinal—un estudio básico en 1970 y seguimientos en 1976 y 1980— sobre el desarrollo religioso de niños y adolescentes finlandeses. También replicó su estudio en 1986. La muestra de su estudio longitudinal estuvo conformada por 1.558 estudiantes de 7 a 20 años, la mayoría de ellos miembros de la iglesia luterana. Al estudiar el desarrollo religioso, Tamminen evaluó el compromiso, la experiencia, el pensamiento y los conceptos religiosos. Entre los conceptos religiosos estudiados se hallan la Biblia, Dios, persona y misión de Jesús, la oración, la muerte y la vida después de la muerte. El autor describió los rasgos esenciales del desarrollo religioso por grupos de edad: 7 a 11 (niñez), 11/12 a 12/13 (preadolescencia), 13/14 a 14/15 (pubertad) y 15/16 a 20 (adolescencia).

Los resultados de Tamminen difieren en muchos aspectos de los de Goldman, Fowler y Oser (cf. p. 299). No muestran una secuencia de estadios de desarrollo cognitivo. Sus datos sugieren un progreso

desparejo en el desarrollo religioso. Tamminen señaló que "las diferentes dimensiones de la religiosidad no se desarrollan necesariamente al mismo ritmo. Los cambios no son abruptos sino primordialmente graduales y lentos" (p. 309).

### *Otros estudios*

Un modelo de desarrollo de conceptos y madurez religiosos en tres estadios fue propuesto por Fleck, Ballard y Reilly (1981). Luego de discriminar entre las orientaciones religiosas comprometidas y consensuadas de acuerdo con cinco componentes estructurales —contenido, claridad, complejidad, flexibilidad e importancia— estos autores concluyeron "que la orientación religiosa comprometida es madura y que la consensuada es inmadura" (p. 186). La orientación religiosa comprometida tiene su paralelo en el estadio piagetiano de las operaciones formales, en tanto la orientación religiosa consensuada corresponde a los estadios piagetianos preoperatorio y concreto.

Desde una perspectiva piagetiana, y sobre la base de los hallazgos obtenidos en investigaciones conducidas por Deconchy, Elkind, Spilka, Goldman y Wakefield sobre el desarrollo de la comprensión religiosa, Ballard (1988) bosquejó una caracterización de los estadios de desarrollo de los conceptos religiosos, con la pretensión de que fueran útiles como guía para la enseñanza de conceptos religiosos en el hogar y en la iglesia, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo del niño.

Fuller (1988) presentó una descripción un tanto psicológica de la religión natural en el ciclo vital, en cierta medida influido por los ocho estadios de desarrollo de Erikson. Tuvo como propósito "mostrar las diversas maneras en que la realización humana depende de valores y experiencias que tienen un carácter ampliamente religioso" (p. 136), con una convicción humanista de que su concepto de pensamiento religioso es totalmente compatible con las tendencias empíricas del pensamiento moderno. En consecuencia, "el abordaje empírico o antropológico de la religión toma la vida, no las Escrituras o Dios, como su norma de valor" (p. 139).

En una teoría donde dialoga con Fowler y Westerhoff, Sparkman (1983, 1986) propuso un modelo donde la salvación, entendida como un proceso que involucra la gracia, la fe y las obras, toma todo el ciclo vital, cumplido mediante cuatro realidades: condición de hijo (infancia y niñez tempranas), pertenencia (niñez media) afirmación (adolescencia) fiduciariedad creativa (adultez). Esta propuesta fue formulada en el contexto de una teología de la creación y reconoce "tanto la imagen de Dios como de la Caída". De acuerdo con su autor, "estas cuatro modelos de realidad se desprenden con mucho peso de la psicología afectiva de Erikson y de la psicología cognitiva de Piaget en cada una de las cuatro divisiones del ciclo vital" (1986, p. 102).

Wahking (1992) caracterizó el desarrollo espiritual como un proceso de toda la vida y sugirió los conceptos de pecado y perdón que puedan ser característicos de cada uno de los estadios del desarrollo de la fe de Fowler. En los estadios tempranos, el pecado es concebido como algo que una persona puede "vencer", pero en los estadios tardíos la persona se da cuenta de que es imposible vencer o conquistar el pecado: "nos aceptamos como seres pecadores de una manera parecida a la aceptación de Dios hacia nosotros así como somos" (p. 204).

Al incorporar y organizar algunos aportes de la psicología psicodinámica y la teoría de las

relaciones objetales, Genia (1990) reformuló modelos actuales de desarrollo de la fe. De acuerdo con el autor, el propósito primario de esta reformulación "es asistir a los psicoterapeutas para que comprendan de un modo más completo al paciente comprometido con su religión, proveyéndoles de un marco conceptual que ilumine la intrapsiquis a la vez que las perturbaciones evolutivas psicosociales subyacentes al funcionamiento religioso adulto insano" (p. 96). Los estadios I al V se caracterizan, respectivamente, por la fe egocéntrica, dogmática, transitoria, internalizada reconstruida y trascendente.

### **Estudios sobre el desarrollo religioso en población adventista**

#### *Winn*

Winn (1991) estudió los paradigmas de comprensión religiosa influidos por la psicología evolutiva. Creyó "que los niveles de razonamiento moral sirven en gran medida como paradigmas preconscientes por los cuales uno formula una comprensión de estas cuestiones morales últimas: el pecado y la salvación" (p. 338). Winn elaboró un modelo de desarrollo de la comprensión doctrinal adventista siguiendo el modelo de desarrollo moral por estadios de Kohlberg. "Se hallan incluidas en este modelo las percepciones personales de las doctrinas tales como el significado del pecado, la expiación como el propósito de la cruz, la percepción del carácter de Dios, el motivo predominante del creyente, el propósito del sábado, el propósito del juicio y la destrucción final de los impíos. Aun cuando "la salvación personal es independiente de las categorías por estadios", Winn encontró que en la relación con Cristo, las motivaciones y los indicadores del más alto nivel constituyen los recursos más ricos de desarrollo religioso. En los niveles más altos, las imágenes de Dios son más elocuentes y coherentes, los problemas teológicos complejos son más comprensibles y las personas que los han alcanzado son menos vulnerables al desánimo personal (cf. pp. 341-342).

#### *Habenicht*

Habenicht (1996) condujo un estudio que abarcó 276 sujetos adventistas de entre 4 y 25 años de edad, mayormente de los EE.UU. de Norteamérica, aunque participaron también algunos de los países de Canadá y Puerto Rico. Este estudio exploratorio puede ser considerado como el primer intento serio por analizar específicamente cómo se desarrolla el concepto de salvación desde la edad preescolar hasta la adultez joven. En este estudio los sujetos fueron interrogados sobre nociones tales como pecado, bautismo, ser "salvo", el papel de las obras, la fe y la gracia en la salvación, y sobre la seguridad de la salvación. También se les preguntó sobre las razones por las cuales Jesús vino a este mundo y cuál es su actual ocupación. Antes de completar cada entrevista, se procuraba determinar la actitud general del sujeto hacia la salvación. Según la autora, la comprensión de la salvación involucra muchas ideas diferentes como también sentimientos y actitudes hacia la seguridad de la salvación. Los resultados del estudio muestran que algunas de esas ideas siguen un modelo de desarrollo definido, con una comprensión gradualmente creciente a medida que el sujeto madura. Otras ideas no siguen un modelo de desarrollo tan claro: algunos niños pequeños dan respuestas casi tan completas como la de los adolescentes y jóvenes.

De cualquier manera, los niños no desarrollan "naturalmente" sus ideas acerca de la salvación. Todas las preguntas formuladas son mentalmente contrastadas con lo que se les ha enseñado. Mientras puede madurar la comprensión, las ideas básicas sobre la que se construye la comprensión debe ser



aprendida a partir de lo que brinda la familia, la iglesia y la escuela. El modelo de desarrollo permite elaborar guías didácticas porque nos dice a qué edad el sujeto puede comprender mejor ciertas ideas. Sin embargo, Habenicht nos recuerda que "los niños tienen su propio ritmo de comprensión, algunos lo harán antes y otros después que la mayoría" (p. 5). Cuán expuesto está el niño a las ideas religiosas parece influir sobre cuándo y qué cosas llega a comprender.

### *Mis estudios*

El privilegio de colaborar en el procesamiento cuantitativo y cualitativo de los datos recogidos en la investigación de la doctora Habenicht me llevó a formular un modelo de niveles de conceptualización como propuesta utilizable como criterio para analizar la información recogida.

Mi entusiasmo por los hallazgos de esta investigación me llevó a realizar un estudio similar en Sudamérica (Korniejczuk, 1994), específicamente en los países de Argentina y Paraguay, y posteriormente en México (Habenicht, Korniejczuk, Booth y Brown, 2003).

## **El desarrollo religioso del estudiante secundario y universitario desde una perspectiva cristiana**

### *Conceptos*

De acuerdo con los hallazgos empíricos de nuestros estudios, la idea de una naturaleza humana pecadora necesita una instrucción cuidadosa durante su educación media y terciaria, pues la mayoría no utiliza espontáneamente esta noción. Se trata de un concepto que constituye la base de la comprensión de realidades psicológicas y teológicas y fundamental para la construcción de una cosmovisión cristiana (cf. Habenicht, 1996, p. 5).

La escuela media superior parece corresponder a la edad en que los estudiantes ya pueden comprender el pecado como una ruptura en la relación con Dios, que supone una superación de las clásicas respuestas infantiles que lo conciben como "algo malo" o preadolescentes, que lo entienden como una violación de la ley divina.

La comprensión del origen del pecado parece no ser algo difícil, desde el momento en que enseñamos a nuestros niños la historia de la rebelión de Lucifer y luego de su desplazamiento a la tierra. Aun los niños más pequeños pueden contar la historia de Adán y Eva. A los 11 y 12 años de edad, algunos niños pueden hacer referencia al egoísmo, el orgullo y los celos por parte de Lucifer, pero no es sino hasta los 18 o 19 años cuando los estudiantes expresan que estas actitudes se originaron en el corazón de Satanás. Si no se capta esa idea, podría darse el caso de que algunos piensen que Dios tuvo algo que ver con el comienzo del pecado.

Otra noción que aparece tímidamente en la temprana adolescencia, pero que se hace cada vez más fuerte en torno de los 20 años es la relación existente entre la decisión personal última y la salvación, razón por la cual la educación religiosa debe incluir permanentemente la verdad de que cada persona permanentemente está tomando decisiones entre Dios y Satanás, un asunto básico en la doctrina del gran conflicto y la cosmovisión adventista.

Las investigaciones empíricas con estudiantes adventistas demostraron que es necesario enseñar con claridad nuestro concepto de salvación. Muchos estudiantes, aun universitarios, al preguntársele por el significado de "ser salvos" han señalado la noción de "ser libres del pecado" o experimentar alguna sensación de paz o seguridad, sin vincularla al cielo. Las muestras latinoamericanas dieron mayor referencia a la realidad trascendente que las norteamericanas, como objetivo último de salvación.

### *Actitudes*

La seguridad de la salvación es total y espontánea en los niños pequeños. A partir de los 10 y 11 años se observa una significativa y abrupta reducción. La crisis de seguridad acompaña a gran parte de los adolescentes y continúa incluso más allá de los veinte años de edad. Habenicht (1996) encontró que a partir de los 24 años edad vuelve a incrementarse el porcentaje de seguridad de la salvación, volviendo a niveles cercanos a los de los 6 y 7 años. Esta realidad genera un espacio importante a ser cubierto por la educación religiosa en los niveles medio y superior. Es menester atender a las dudas e incertidumbres, brindando con claridad bíblica la verdad del perdón para recuperar la seguridad de la salvación, una realidad que queremos se encarne en nuestros jóvenes.

Nuestros hallazgos muestran que hay una leve tendencia decreciente en el perfil de actitudes positivas hacia lo religioso a medida que aumenta la edad, especialmente hacia los últimos años de la escolaridad media. Resulta claro que algo ocurre en torno de los 13 años de edad, pues a partir de este segmento transicional se observa la declinación de las actitudes positivas. No son cambios abruptos. Se trata de diferencias entre 0.2 y 0.5 puntos en subescalas de actitudes de cinco puntos. No son muy relevantes, pero estadísticamente significativas. ¿Qué ocurre a partir de la pubertad en el desarrollo de las actitudes religiosas de los sujetos? El desarrollo de los conceptos religiosos aparece inversamente relacionado con el de las actitudes hacia la salvación. Hyde (citado en Tamminen, 1991) señala que

el desarrollo de los conceptos religiosos presupone una actitud positiva hacia los objetos de estos conceptos. Sin embargo, justo en el mismo estadio cuando el pensamiento se vuelve más abstracto y cuando los alumnos podrían tener la capacidad de formar conceptos más maduros, muchos de ellos se vuelven más negativos en sus actitudes hacia la religión. (p. 311).

Tamminen (1991) se refirió a esta fase como transicional y la describió como la "edad de la duda" (p. 310). Según él, esta fase comienza en torno de los 12 o 13 años y alcanza su pico dos o tres años después. De acuerdo con él, la edad de la duda no afecta a toda la gente joven, ya que alguno de ellos no creía en Dios incluso como niño y que no practica ninguna religión, mientras hay otros que no experimentan ninguna duda, al menos en este estadio. En mis estudios, encontré algunos casos de estudiantes que corresponden a este último grupo.

En síntesis, los adolescentes puntúan menos que los niños más pequeños en las escalas de actitudes religiosas, lo que indica que las actitudes y la relación con Dios no está determinada por la cantidad de comprensión de la Escritura o por el nivel de conocimiento teológico. Dudley (1978, 1986, Dudley y Kangas, 1990) estudian este fenómeno en los adolescentes adventistas norteamericanos y ofrece caminos para abordar el problema.

Hay evidencias empíricas de la relación que existe entre la fe y la participación del estudiante en la vida de la iglesia (Roberts et al, 2001), diversos tipos de afrontamiento (Constantine, Wilton, Gainor y Lewis, 2002), su tendencia a perdonar (Edwards et al., 2002) y a atender a las necesidades de los demás (Bassett et al., 2002).

Hay estudios que muestran la importancia de las buenas relaciones familiares (Roberts et al., 2001) y de la vida espiritual en el campus y el liderazgo institucional (Rogers y Dantley, 2001). La ponencia del Dr. Becerra sobre el plan maestro de desarrollo espiritual en nuestras instituciones de educación superior sin duda constituye una respuesta directriz en función de la realidad planteada precedentemente.

### Reflexiones finales

#### *Cognición sola vs. experiencia total*

La tradición psicogenética enfoca las habilidades y estructuras cognitivas. Es muy importante distinguir desarrollo religioso de la comprensión religiosa cognitiva, de la misma manera que en psicología del desarrollo moral distinguimos el razonamiento moral de la conducta moral. El desarrollo religioso involucra más que la comprensión cognitiva del contenido religioso. Muchos estudios se centran en esta última pues resulta más fácil de validar científicamente. Desarrollar un modelo de experiencia religiosa que vaya más allá de la mera comprensión cognitiva continúa constituyendo un desafío para la investigación.

#### *Tendencias secularistas*

Muchos estudios recientes en el campo del desarrollo religioso se han realizado a partir de presuposiciones secularistas. "Los objetivos de valor de las teorías cognitivo-estructurales del desarrollo religioso exhiben una preferencia por la autonomía, la racionalidad y la subjetividad. Esto revela cuán profundamente están endeudadas con maneras de pensar modernas y extensamente seculares" (Fowler, Nipkow y Schweitzer, 1991, p. 12).

Refiriéndose al desarrollo de la fe, Fowler (1991a) declaró que al incorporar las perspectivas constructivistas y evolucionistas, la teoría y la investigación son consonantes con los pensamientos inaugurados por la Iluminación y por el siglo diecinueve. Algunos procesos, tales como la demitologización y el análisis hermenéutico, que son paralelos a la iluminación del siglo XVIII, corresponden respectivamente a los estadios IV y V del modelo de Fowler. Para quienes creen genuinamente en la existencia de un Dios trascendente, en su intervención en la historia y en la vida de las personas y en la inspiración divina de su Palabra, estos procedimientos críticos son extraños e interpretados como fenómenos secularizantes. Pero, de acuerdo con los seguidores de la psicogénesis, personas con tales pensamientos permanecen a medio camino, fijados en estadios infantiles del desarrollo religioso. A causa de sus creencias estereotipadas, no podrían alcanzar niveles más altos de madurez religiosa. La hermenéutica bíblica relativista de Goldman está orientada en la misma dirección cuando nos alerta contra los peligros de una lectura literal de la Biblia y afirma la necesidad de adecuar la Biblia a la mentalidad infantil contemporánea (cf. Goldman, 1964, pp. 227-230).

Por otro lado, aunque esos modelos cognitivos por estadios están basados en hallazgos consistentes, validados científicamente, tales como los resultados de Oser (cf. Oser y Gmünder, 1991, p.

170), las muestras están seleccionadas mediante procedimientos estadísticos, involucrando mucha gente no religiosa o con alguna afiliación religiosa, pero secularizada. Nelson (1992) se dio cuenta de que, cuando Fowler quiere desarrollar una teoría de la fe humana que madura por estadios, quiere que ello sea verdad para todos los seres humanos en todas partes; es decir, "un relato descriptivo del desarrollo de cualquier persona, secular" (cf. pp. 65, 66). Algunas interpretaciones, tales como la concepción de los elementos religiosos de Elkind (1970) como respuesta a las necesidades cognitivas naturales, se elaboran también dentro de esquemas de referencia secularizados. Estos hechos generan la pregunta por la aplicación de tales modelos a jóvenes cristianos, orientados por y hacia la Biblia.

Aun cuando los cristianos siguen obviamente el mismo curso de desarrollo cognitivo que la población general, debido a que crecen en su desarrollo religioso adoptando un marco de referencia teológico bíblico como fuente de sus creencias y presuposiciones conceptuales básicas, el curso de su desarrollo religioso puede ser diferente. Las muestras de tales grupos religiosos puede diferir sustancialmente de la población general en la mayoría de sus presuposiciones.

#### *Presuposiciones antropológicas naturalistas*

Algunas presuposiciones psicogenéticas son inadmisibles desde la perspectiva bíblica. Piaget, que abogaba por una ciencia libre de prejuicios religiosos e ideológicos, no podía admitir fenómenos sobrenaturales y trascendentales (Vandenberg, 1991). Sostenía que el origen y el asiento del individuo psicosocial es el organismo biológico, que es parte del mundo físico. En la esfera antropológica, su naturalismo adquiere un carácter biologicista que moldea toda su postura psicogenética. Ve el desarrollo cognitivo como un producto de los procesos biológicos humanos. En sus investigaciones psicológicas, aplicaba la noción spenceriana, según la cual un proceso universal de desarrollo se recapitula a través de varios dominios. Los procesos biológicos de asimilación, acomodación y equilibrio se recapitulan en el desarrollo biológico (cf. Vandenberg, 1993, p. 199). ¿Como puede, entonces, este sistema orientado biológicamente, usarse para estudiar científicamente un fenómeno religioso? ¿Cómo puede tal sistema usarse para estudiar el desarrollo religioso de los niños, cuando, por ejemplo, el completo ensayo sobre el criterio moral de los niños de Piaget (1930/1971) asume que toda verdad "revelada" y toda autoridad externa va contra el desarrollo de la inteligencia y del juicio moral? La idea bíblica de un hombre creado a imagen de Dios como un todo, desde su imagen divina, es incompatible con la concepción evolucionista y naturalista de la antropología de Piaget (cf. Korniejczuk, 1991).

#### *Postulados teológicos liberales y humanistas*

Por último, no hay tal cosa como una instancia epistemológicamente neutral o teológicamente libre de prejuicios cuando se construye una teoría psicológica del desarrollo religioso. Al referirse al estadio más maduro del desarrollo de fe, Fowler (1991b) tuvo que reconocer que no podemos establecer cualidades normativas para este estadio mediante "una investigación empírica de mente abierta, 'libre de valores'" (p. 36). Ninguna teoría de las ciencias sociales es neutra. Fowler y Oser son muy conscientes de esta situación en sus teorías más allá del positivismo como ciencia neutra (cf. Nipkow, 1991, p. 85). Los estadios más altos del desarrollo religioso de sus modelos se caracterizan por postulados teológicos liberales (cf. Steele, 1990, pp. 92-93). Esto implica una liberación progresiva del carácter normativo de la Biblia —respetado por las tradiciones cristianas— y una creciente conciencia de la responsabilidad personal y de que uno da cuenta por sus propias acciones y relaciones, que se organizan, usando los

términos de Fowler (1992), "a la luz del discernimiento de la dirección del llamado de uno al compañerismo con Dios", ya que "las capacidades y necesidades para la reflexión crítica se honran y se atienden" (p. 21). Las personas del quinto estadio de Fowler son conscientes de que "todo nuestro lenguaje acerca de Dios es metafórico en carácter" (p. 22). Para estos autores, la doctrina pierde su estatus normativo. De acuerdo con Vandenberg (1993) la "historia progresiva reemplaza el dogma salvífico" debido a que "el movimiento de la historia ya no es hacia algún estado trascendental en el más allá, sino una realización progresiva de una utopía temporal aquí en la tierra" (p. 196). La teoría del desarrollo se constituye en un reemplazo de los mitos sagrados. Ahora Dios es inmanente, no trascendental. Las cualidades de lo bueno pueden ser estudiadas mediante el análisis científico de la evolución progresiva (cf. p. 200).

### *Necesidad de un modelo de desarrollo bíblico-cristiano*

Las consideraciones precedentes nos llevan a plantear la necesidad de elaborar un nuevo modelo de desarrollo religioso elaborado desde una perspectiva psicológica, pero totalmente integrado a la cosmovisión bíblico-cristiana, para ver cómo funciona en una población que cree en la trascendencia y en la Biblia como un libro inspirado por Dios. Los sujetos de estudio deberían ser obtenidos de una población no secularizada, pues el estudio tiene sentido sólo si se parte de la observación de personas religiosas. Estoy embarcado en un proyecto tal, porque estoy convencido de que podemos realizar investigaciones que reúnan los requerimientos metodológicos serios y que respeten los principios científicos psicológicos, pero prescindiendo de los postulados o presuposiciones naturalistas, ateas o secularistas que caracterizan a las teorías corrientes del desarrollo religioso.

### Referencias

- Ballard, Stanley N. (1988). Religious concept development. En D. G. Benner (Ed.), *Psychology and religion* (pp. 100-107). Grand Rapids, MI: Baker.
- Bassett, Rodney L.; Baldwin, David; Tamaro, Julie; Mackmer, Danalyn; Mundig, Chantelle; Wareing, Andrew et al. (2002). Reconsidering intrinsic religion as a source of universal compassion. *Journal of Psychology & Theology*, 30(2), 131-143.
- Bose, R. G. (1929). Religious concepts of children. *Religious Education*, 24, 831-837.
- Constantine, Madonna G.; Wilton, Leo; Gainor, Kathy A. y Lewis, Erica L. (2002). Religious participation, spirituality and coping among African American college students. *Journal of College Student Development*, 43(5), 605-613.
- Cram, Ronald H. (1996). Knowing God: Children, play and paradox. *Religious Education*, 91(1), 55-73.
- Day, James M. y Naedts, Myriam H. L. (1995). Convergence and conflict in the development of moral judgment and religious judgment. *Journal of Education*, 177(2), 1-29.
- Deconchy, J-P. (1965). The idea of God: Its emergence between 7 and 16 years: A semantic approach using free associations. En A. Godin (Ed.), *From religious experience to a religious attitude* (pp. 97-108). Chicago: Loyola University Press.
- Dudley, R. L. (1978). *Why teenagers reject religion and what to do about it*. Washington, DC: Review and Herald.
- Dudley, R. L. (1986). *Passing on the torch: How to convey religious values to young people*. Washington, DC: Review and Herald.
- Dudley, R. L. y Kangas, J. L. (1990). *The world of the Adventist teenager*. Washington, DC: Review and Herald.
- Dykstra, C. (1986). What is faith? An experiment in the hypothetical mode. En C. Dykstra y S. Parks (Eds.), *Faith development and Fowler* (pp. 65-89). Birmingham, AL: Religious Education Press.

- Edwards, Lisa M.; Lapp-Rincker, Regina H.; Magyar-Moe, Jeana L.; Rehfeldt, Jason D.; Ryder, Jamie A.; Brown, Jill C. et al. (2002). A positive relationship between religious faith and forgiveness: Faith in the absence of data? *Pastoral Psychology*, 50(3), 147-152.
- Elkind, David. (1964). The child's conception of his religious identity. *Lumen Vitae*, 19, 635-646.
- Elkind, David. (1970). The origins of religion in the child. *Review of Religious Research*, 12, 35-42.
- Elkind, David. (1971). The development of religious understanding in children and adolescents. En M. P. Strommen (Ed.), *Research in religious development* (pp. 655-685). New York: Hawthorn Books.
- Elkind, David. (1978). *The child's reality: Three developmental themes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fernhout, J. H. (1986). Where is faith? Searching for the core of the cube. En C. Dykstra y S. Parks (Eds.), *Faith development and Fowler* (pp. 65-89). Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Fleck, J. R., Ballard, S. N. y Reilly, J. W. (1981). The development of religious concepts and maturity: A three-stage model. En J. R. Fleck y J. D. Carter (Eds.), *Psychology and Christianity: Integrative readings* (pp. 180-189). Nashville, TN: Abingdon.
- Fowler, James W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- Fowler, James W. (1991a). Stages in faith consciousness. *New Directions for Child Development*, 52, 27-45.
- Fowler, James W. (1991b). The vocation of faith developmental theory. En James W. Fowler, Karl Ernst Nipkow y Friedrich Schweitzer (Eds.), *Stages of faith and religious development: Implications for church, education, and society* (pp. 19-36). New York: Crossroad.
- Fowler, James W. (1992). Stages of faith: Reflections on a decade of dialogue. *Christian Education Journal*, 13(1), 13-23.
- Fowler, James W.; Nipkow, Karl Ernst y Schweitzer, Friedrich (Eds.). (1991). *Stages of faith and religious development: Implications for church, education and society*. New York: Crossroad.
- Freeman, A. G. (1970). *The formation of religious thought, concepts and attitudes in children and adolescents: A survey and evaluation of recent research into the development of their religious concepts and attitudes as observed in English state schools and the possible implications for curriculum development in denominational schools*. Monografía de maestría no publicada. Andrews University, Berrien Springs, MI.
- Fuller, Robert C. (1988). *Religion and the life cycle*. Philadelphia: Fortress Press.
- Gerber, F. (1988). Des structures et des hommes: Le courant néo-piagétien en psychologie religieuse. *Revue de Théologie et de philosophie*, 120, 195-216.
- Gillespie, V. Bailey. (1988). *The experience of faith*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Goldman, Ronald. (1964). *Religious thinking from childhood to adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Goldman, Ronald. (1965). *Readiness for religion: A basis for developmental religious education*. New York: Seabury Press.
- Habenicht, Donna. (1996). Have they gotten the message? How children view salvation. *The Journal of Adventist Education*, 58(3), 4-8.
- Habenicht, Donna J.; Korniejczuk, Victor A.; Booth, Bradley y Brown, Megan. (2003, junio). *How children and adolescents understand the concept of salvation with implications for an integrated approach to spiritual development*. Ponencia presentada en la Conference of Children's Spirituality: Christian Perspective, Concordia University, River Forest, IL.
- Hanna, Fred J. y Myer, Rick A. (1994). The effects of early religious training: Implications for counseling and development. *Counseling and Values*, 39(1), 32-41.
- Harms, E. (1944). The development of religious experience in children. *American Journal of Sociology*, 50, 112-122.
- Helminiak, D. A. (1987). *Spiritual development: An interdisciplinary study*. Chicago: Loyola University Press.
- Heimbrock, H. G. (1986). The development of symbols as key to developmental psychology of religion. En J. A. Van Belzen t J. M. Van der Lans (Eds.), *Current issues in the psychology of religion: Proceedings of the third symposium on the psychology of religion in Europe* (pp. 38-43). Amsterdam: Rodopi
- Heywood, David. (1992). Piaget and faith development: A true marriage of minds? En Jeff Astley y Leslie J. Francis

- (Eds.), *Christian perspectives on faith development: A reader* (pp. 153-162). Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans.
- Holmes, Arthur F. (1999). Integrating faith and learning in a Christian liberal arts institution. En David S. Dockery y David P. Gushee, *The future of Christian higher education* (pp. 155-172). Nashville, TN: Broadman & Holman.
- Holmes, Arthur F. (2001). *Building the Christian academy*. Grand Rapids, MI: William Eerdmans.
- Howe, Leroy T. (1978). Religious understanding from a Piagetian perspective. *Religious Education*, 73, 569-581.
- Hyde, K. E. (1968). A critique of Goldman's research. *Religious Education*, 63, 429-434.
- Hyde, K. E. (1990). *Religion in childhood and adolescence: A comprehensive review of research*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Knight, George R. (2002). *Filosofía y educación: una introducción en la perspectiva cristiana*. Florida, MI: Asociación Publicadora Interamericana.
- Komiejczuk, Víctor Andrés. (1991). Un enfoque crítico de la teoría de Jean Piaget desde una perspectiva adventista. En Humberto M. Rasi (Ed.), *Christ in the classroom: Adventist approaches to the integration of faith and learning* (Vol. 4, pp. 303-321). Silver Spring, MD: Institute for Christian Teaching.
- Komiejczuk, Víctor Andrés. (1994). *Development of the concept of salvation in Argentinean and Paraguayan Seventh-day Adventist children and adolescents from ages 6 to 17 years*. Tesis doctoral, Andrews University, Berrien Springs, MI.
- Ladd, Kevin L., McIntosh, Daniel N. y Spilka, Bernard. (1998). Children's God concepts: Influences of denomination, age, and gender. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 8(1), 49-56.
- Lester, David; Aldridge, Megan; Aspenberg, Christine; Boyle, Kathleen; Radsniak, Pam y Waldron, Chris. (2002). What is the afterlife like? Undergraduate beliefs about afterlife. *Omega: Journal of Death & Dying*, 44(2), 113-126.
- Long, D., Elkind, D. y Spilka, B. (1967). The child's conception of prayer. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 6, 101-109.
- Morán, Gabriel. (1983). *Religious education development: Images for the future*. Minneapolis, MN: Winston Press.
- Moseley, Romney M. (1992). Forms of logic in faith development theory. En Jeff Astley y Leslie J. Francis (Eds.), *Christian perspectives on faith development: A reader* (pp. 163-172). Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans.
- Nelson, C. Ellis. (1992). Does faith develop? An evaluation of Fowler's position. En Jeff Astley y Leslie J. Francis (Eds.), *Christian perspectives on faith development: A reader* (pp. 62-76). Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans.
- Nelson, C. E. y Aleshire, D. (1986). Research in faith development. En C. Dykstra y S. Parks (Eds.), *Faith development and Fowler* (pp. 180-201). Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Nipkow, Karl Ernst. (1991). Stage theories of faith development as a challenge to religious education and practical theology. En James W. Fowler, Karl Ernst Nipkow y Friedrich Schweitzer (Eds.), *Stages of faith and religious development: Implications for church, education, and society* (pp. 82-98). New York: Crossroad.
- Nye, W. Chad y Carlson, Jerry S. (1984). The development of the concept of God in children. *The Journal of Genetic Psychology*, 145, 137-142.
- Oser, Fritz K. (1991a). The development of religious judgment. *New Directions for Child Development*, 52, 5-25.
- Oser, Fritz K. (1991b). Toward a logic of religious development: A reply to my critics. En James W. Fowler, Karl Ernst Nipkow y Friedrich Schweitzer (Eds.), *Stages of faith and religious development: Implications for church, education, and society* (pp. 37-64). New York: Crossroad.
- Oser, Fritz K. y Gmünder, Paul. (1991). *Religious judgement: A developmental approach*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Piaget, Jean. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, Jean. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, Jean. (1979). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix-Barral.
- Pierce, Barbara J. y Cox, William F. (1995). Development of faith and religious understanding in children.

- Psychological Reports*, 76, 957-958.
- Ramanaia, Nerella V.; Rielage, Jennifer K. y Sharpe, J. Patrick. (2001). Spiritual well-being and personality. *Psychological Reports*, 89(3), 662-662.
- Ratcliff, D. (1985). The development of children's religious concepts: Research review. *Journal of Psychology and Christianity*, 4, 35-43.
- Ratcliff, Donald. (1992). Baby faith: Infants, toddlers, and religion. *Religious Education*, 87(1), 117-126.
- Roberts, Alden E.; Koch, Jerome R. y Johnson, D. Paul. (2001). Religious reference groups and the persistence of normative behavior: An empirical test. *Sociological Spectrum*, 21(1), 81-98
- Roco, Mihaela y Ticu, Beatrice. (1996). Preliminary research on the phases of religious judgment. *Revue Roumaine de Psychologie*, 40(2), 141-161.
- Rogers, Judy. L. y Dantley, M. E. (2001). Invoking the spiritual in campus life and leadership. *Journal of College Student Development*, 42(6), 589-603.
- Schweitzer, Friedrich. (1991). Developmental views of the religion of the child: Historical antecedents. En James W. Fowler, Karl Ernst Nipkow y Friedrich Schweitzer (Eds.), *Stages of faith and religious development: Implications for church, education, and society* (pp. 67-81). New York: Crossroad.
- Slee, Nicola. (1990). Getting away from Goldman: Changing perspectives on the development of religious thinking. *The Modern Churchman*, 32(1), 1-9.
- Steele, Les. (1986). Developmental psychology and spiritual development. En S. L. Jones (Ed.), *Psychology and the Christian faith* (pp. 95-107). Grand Rapids, MI: Baker.
- Steele, Les L. (1990). *On the way: A practical theology of Christian formation*. Grand Rapids, MI: Baker.
- Sutherland, P. (1992). *Cognitive development today: Piaget and his critics*. London: Paul Chapman.
- Tamminen, Kalevi. (1991). *Religious development in childhood and youth: An empirical study*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Vandenberg, B. (1991). Piaget and the death of God. *Theoretical and Philosophical Psychology*, 11, 35-42.
- Vandenberg, B. (1993). Developmental psychology, God and the good. *Theory & Psychology*, 3, 191-205.
- Wagener, Linda Mans. (1998). Children's understanding of self, relationships, and God: Implications for clinical practice. *Journal of Psychology and Christianity*, 17(1), 66-76.
- Wahking, Harold. (1992). Spiritual growth through grace and forgiveness. *Journal of Psychology and Christianity*, 11, 198-206.
- Westenberg, P. Michael; Blasi, Augusto y Cohn, Lawrence D. (Eds.). (1998). *Personality development: Theoretical, empirical, and clinical investigations of Loevinger's conception of ego development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winn, D. (1991). The impact of developmental factors in the formulation of Adventist doctrine. En H. M. Rasi (Ed.), *Christ in the classroom* (Vol. 1, pp. 327-347). Silver Spring, MD: Institute for Christian Teaching.
- Yeatts, John R. (1992). Helpful but inadequate: A critique of the developmental paradigm. *Christian Education Journal*, 13, 49-59.