



PEDAGOGÍA WALDORF

**Bienestar Psicológico y Autoconcepto en
Adolescentes**

Plan de trabajo para la realización de la investigación de pregrado

Requisito curricular del Plan de Estudios 1989 (O.C.S. 143/89)

Apellido y nombre de los alumnos:

Matrícula y año:

Carmona, Nadia Florencia

Mat. 8286/08

Contreras, Paula Daniela

Mat. 8297/08

Cooper, Martina

Mat. 8298/08

Cátedra o Seminario de Radicación:

Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica (GIEPsi)

Supervisor:

Li. Juan M. Cingolani

Co-supervisor:

Lic. Valeria S. Martínez Festorazzi

Título del proyecto:

“Pedagogía Waldorf: bienestar psicológico y autoconcepto en adolescentes”

N° CLASIFICACION :	ADQUISICION :
T-18 C	P. S.
	N° INVENTARIO :
	R-01316



USO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

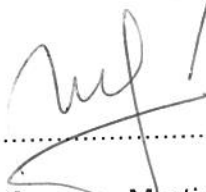
“Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Carmona, Nadia Florencia; Contreras, Paula Daniela y Cooper, Martina de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes, o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de los autores”



Carmona, Nadia Florencia



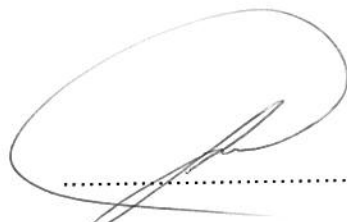
Contreras, Paula Daniela



Cooper, Martina

APROBACIÓN DEL SUPERVISOR
Y CO-SUPERVISOR

Los que suscriben manifiestan que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas Carmona, Nadia Florencia - Mat. N° 8286 -, Contreras, Paula Daniela – Mat. N° 8297 - y Cooper, Martina - Mat. N° 8298 -, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 03 del mes de Junio del año 2014.



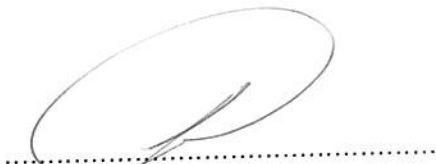
.....
Lic. Cingolani, Juan Marcelo



.....
Lic. Martínez Festorazzi, Valeria S.

INFORME DE EVALUACIÓN DEL SUPERVISOR Y CO-SUPERVISOR

Dejamos constancia que las autoras han contribuido al desarrollo del presente trabajo, y que la tarea ha sido realizada de acuerdo a lo previsto en el plan original. Queremos destacar asimismo el compromiso y la responsabilidad con la cual se han desempeñado, así como el esfuerzo realizado para sortear las dificultades surgidas en el transcurso del mismo. Consideramos que se trata de un trabajo original, riguroso y socialmente relevante.



Lic. Cingolani, Juan Marcelo




Lic. Martínez, Festorazzi Valeria S.


PRESENTACIÓN ANTE LA COMISIÓN ASESORA

“Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas Carmona, Nadia Florencia - Mat. N° 8286 -, Contreras, Paula Daniela - Mat N° 8297 - y Cooper, Martina - Mat. N° 8298 -.”

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora:


MIRIAM SÁNCHEZ


Juan M. Cingolani


VALERIA S. MARTÍNEZ
PESTORAZZI

Fecha de aprobación: 18.07. 2014



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGIA



1. Apellido y nombre de los alumnos:

CARMONA, Nadia Florencia	8286/08
CONTRERAS, Paula Daniela	8297/08
COOPER, Martina	8298/08

2. Cátedra de radicación: GIEPsi (Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica)

3. Supervisor: Lic. Juan Cingolani

3.1 Co-supervisora: Lic. Valeria S. Martínez Festorazzi

4. Título del proyecto: "Pedagogía Waldorf: bienestar psicológico y autoconcepto en adolescentes"

5. Descripción resumida del proyecto: En el presente trabajo se describirá la relación entre el bienestar psicológico y el autoconcepto en adolescentes que concurren a una escuela que implementa como método de enseñanza la Pedagogía Waldorf. La muestra estará conformada por ochenta adolescentes con un rango de edad entre quince y dieciocho años, de ambos sexos, de nivel Secundario de la Escuela Perito Moreno, de la localidad de Martínez, Partido de San Isidro. Se administrarán en un encuentro grupal cuestionarios individuales para evaluar las variables implicadas. Se utilizará un registro de datos básicos, la Escala de Bienestar Psicológico- BIEPS-J y la Escala Multidimensional de Autoconcepto - AF5. La ausencia de datos sistemáticos que aborden esta temática en el ámbito nacional justifica este estudio, estimándose que los resultados del mismo permitirán abrir un campo de investigación sobre este movimiento pedagógico y su influencia en los aspectos psicológicos implicados en el desarrollo adolescente.

6. Palabras clave:

Pedagogía Waldorf – autoconcepto – bienestar psicológico - adolescentes

7. Descripción detallada

7.1 Motivos y antecedentes

El movimiento de la escuela activa, que se opone a la enseñanza tradicional basada en la autoridad del maestro y la obediencia a sus enseñanzas, está en pleno auge y encuentra en la Pedagogía Waldorf una de sus mayores expresiones (Carlgren, 1989). Dicho método de enseñanza es un modelo pedagógico originado por Rudolf Steiner en 1919 con la primera escuela en Stuttgart (Alemania) para los hijos de los obreros de la fábrica Waldorf-Astoria. La principal característica de este método es establecer metas concretas en la enseñanza, como son el desarrollar individuos capaces de dar significado a sus vidas, y encargarse de la educación de diversos aspectos del desarrollo del niño en los planos cognitivo, emocional e intelectual (Carlgren, 1989). Estas escuelas definen la educación como un desarrollo hacia la libertad individual, y uno de los elementos básicos para el diseño curricular es la utilización de la expresión artística como un medio de aprendizaje. Los centros Waldorf en su currícula cuentan con las materias que se enseñan habitualmente, como matemática y ciencias, entre otras, y adicionan otras asignaturas de carácter práctico, artístico y/o espiritual, por ejemplo, jardinería o eurytmia. Proponen una educación que aborde el cuerpo, el alma y el espíritu. Se centran tanto en el contenido como en el método de enseñanza, le otorgan especial importancia al crecimiento personal y al establecimiento de un buen grado de empatía. En cuanto a la relación docente/alumno, el maestro cumple un rol de guía que evalúa el proceso de aprendizaje a través del contacto cotidiano con los estudiantes. Una de sus particularidades es que el mismo profesor acompaña a los alumnos durante toda la educación primaria (Carlgren, 1989). En la actualidad este movimiento está en rápido crecimiento y se extiende por unos 40 países, muchos de los cuales subvencionan con fondos públicos esta educación, tales como Noruega, Suecia, España, Dinamarca, Alemania, Holanda, Nueva Zelanda y Australia. Argentina cuenta con 10 escuelas con pedagogía Waldorf (Clouder & Rawson, 2007).

A nivel internacional, un estudio llevado a cabo en Estados Unidos compara graduados de escuelas Waldorf con egresados de escuelas tradicionales, dando cuenta de que la currícula de la primera contiene atributos de carácter fuertemente socio-emocional (Gerwin & Mitchell, 2004). Según Gerwin y Mitchell (2007), los graduados Waldorf tienen capacidad de lograr sus propósitos en la vida y ser felices en su consecución, tienen facilidad para la introspección, poseen altos niveles de satisfacción con sus pares, una mirada general positiva hacia la vida y le otorgan gran importancia a las actividades que promueven el desarrollo personal y el bienestar

social. También se han encontrado estudios comparativos entre estudiantes de pedagogía Waldorf y de escuelas tradicionales en Alemania, cuyos resultados evidencian que los primeros valoran el cuerpo y las emociones en niveles más elevados que los segundos, además de estimar conocimientos y habilidades adquiridos en el proceso educativo como medios para el desarrollo personal valoran (Pätzold, 2011). Asimismo, resultados de estudios en Suecia (Dahlin, 2002) y Australia (Gidley, 2010) expresaron que los educados en la pedagogía Waldorf obtenían mejores niveles de autoimagen positiva, autoconfianza, actitudes abiertas y tolerancia, con respecto a los de escuelas tradicionales. En el contexto nacional, se ha realizado una investigación en la cual se indaga teóricamente acerca de los fundamentos psicológicos que enriquecen a la práctica de la pedagogía Waldorf. Según la autora, este tipo de modelo educativo propicia el desarrollo emocional de la persona a través de un despliegue armónico del pensamiento, el sentimiento y la voluntad (Galilea Herrero, 2008).

En este contexto cobran relevancia los trabajos realizados en relación al constructo de bienestar psicológico, término históricamente asociado con estados afectivos positivos. El bienestar es un constructo mucho más amplio que la estabilidad de los afectos positivos a lo largo del tiempo, denominado popularmente como felicidad (Schumutte & Ryff, 1997). Es una dimensión multidimensional, evaluativa, vinculada a la valoración que le da cada individuo al resultado obtenido por su modo de vida. Ryff y Keyes (1995) proponen variaciones importantes en el bienestar según la edad, el sexo y la cultura. Encontraron seis dimensiones del bienestar: apreciación positiva de sí mismo; capacidad para manejar de forma efectiva el entorno y la propia vida; alta calidad en los vínculos personales; creencia en un propósito y significado de la vida; sentimiento de crecimiento y desarrollo a lo largo de la vida y sentido de autodeterminación. Se encontraron diversas investigaciones sobre bienestar psicológico, entre ellas las que abordan: bienestar psicológico en adolescencia (Benatuil, 2004); bienestar psicológico en adolescentes y patrones de personalidad (Castro Solano & Casullo, 2001); la relación entre este constructo y el rendimiento académico (Velásquez et al., 2008).

Dentro del desarrollo socioemocional, el autoconcepto es definido como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual; es la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto. Se lo caracteriza por ser un constructo multidimensional, jerárquico, relativamente estable, experimental, evaluativo, organizado, multifacético y diferenciable de otros constructos (Harter, 1990; Musitu & García, 2001). Se han encontrado diferentes estudios e investigaciones sobre

Juan M. Cingolani
DNI 27418232

Firma del Supervisor

VALERIA S.
MARTIÁNEZ
FESTO RAZZI
DNI 29.909.114

Firma del Co-supervisor

CARLINA MADIA
DNI 34833358

Martina Cooper
DNI 34851882

CONTRERAS
PAULA
DNI: 34313.464

Firma de los alumnos

P/Area de investigación

Mariela Posada

Resultado de la evaluación (aprobado/rehacer)

Aprobado

Fecha:

26-2-2013



ÍNDICE

Plan de Trabajo

Introducción

A- Marco Teórico

1. Pedagogía Waldorf	03
2. Psicología Positiva y Educación	14
3. Adolescencia	17
4. Autoconcepto	21
5. Bienestar Psicológico	30

B- Trabajo de Campo

1. Metodología	40
2. Muestra	40
3. Instrumentos	41
4. Procedimiento	43

C- Resultados 45

D- Discusión 52

E- Referencias Bibliográficas 57

F- Anexos 63

A- MARCO TEÓRICO

1. Pedagogía Waldorf

Se puede entender la educación como la influencia intencional y sistemática sobre el estudiante con el propósito de desarrollarlo (Luzuriaga, 1963). Otra forma de definirla sería la acción general de una sociedad sobre las generaciones jóvenes con el fin de conservar y transmitir su existencia colectiva, sin la educación no sería posible la adquisición y transmisión de la cultura. Aunque la enseñanza constituye un elemento esencial y permanente de la vida individual y social, no se ha realizado siempre del mismo modo, sino que ha variado conforme a las necesidades y aspiraciones de cada pueblo y de cada época (Luzuriaga, 1963). En general se considera que el objetivo de la educación es capacitar al estudiante para manejar su vida en el mundo del adulto, brindarle las herramientas necesarias para satisfacer las necesidades socioculturales y así convertirse en un miembro de la sociedad. Puede haber otros requisitos como brindar a los niños una formación moral para el bien de la sociedad o preservar el nivel cultural. El punto de vista predominante ha sido fundamentalmente utilitarista, independientemente de cómo se haya promocionado ideológicamente. Pero la educación es una necesidad práctica para la sociedad moderna (Clouder & Rawson, 2007).

Existe una tendencia pedagógica reformadora conocida como *educación nueva* o *escuela activa*. Por ella se entiende la corriente que trata de cambiar el rumbo de la educación tradicional, intelectualista, dándole un sentido vivo y activo

(Luzuriaga, 1963). En línea con los planteos de la nueva escuela se halla la pedagogía Wardolf creada por Rudolf Steiner, quién nació en 1861 en un pueblo situado en el imperio Austro-Húngaro (Croacia) (Carlgren, 1989). A través de un trabajo meditativo y una evolución personal, desarrolla un cambio de paradigma muy significativo desde el punto de vista histórico-espiritual: su enfoque aportaba una ampliación de la experiencia, la percepción y la observación consecuente y reflexiva desde un aspecto teórico-científico, denominado Antroposofía, que nace como "Ciencia Espiritual". Plantea la triformación del hombre, ya que cuerpo, alma y espíritu se hacen comprensibles en sus relaciones recíprocas. El sistema nervioso-sensorial, la organización rítmica y el ámbito metabólico aparecen en su relación con las actividades anímicas: pensar-sentir-querer, que a su vez pueden ser desarrolladas como capacidades espirituales: imaginación, inspiración e intuición. El hombre queda libre para lograr una transformación de sí mismo a través del autoconocimiento (UNESCO, 1994). Siguiendo las líneas del Movimiento de Triformación Social se llevaron a cabo numerosas iniciativas, entre ellas los colegios Waldorf.

La pedagogía Waldorf surge en el contexto de desajuste social y económico que siguió a la Primera Guerra Mundial. Tras el derrumbamiento de viejas formas sociales, aquellos que se esforzaban en construir el futuro de Europa buscaban nuevas orientaciones. Uno de estos hombres fue Emi Molt, director de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria en Stuttgart (Alemania). Emi Molt convocó a Steiner con el objetivo de construir una escuela para los hijos de los obreros de su fábrica. Seis meses más tarde, el 7 de septiembre de 1919 se

abrieron las puertas de la *Primera Escuela Waldorf*, con 12 profesores y 256 alumnos distribuidos en 8 clases. Rudolf Steiner concibió los ideales de la Revolución Francesa - libertad, igualdad y fraternidad - como máximas directrices de las diferentes funciones sociales: el liberalismo como base de la vida espiritual con un sistema educativo libre, la democracia como base ideal de las instituciones estatales, y la solidaridad como punto de partida de una vida económica organizada asociativamente (Carlgren, 1989).

Con el deseo de crear una educación que capacitara al individuo a llegar a ser, no sólo una persona equilibrada y sana, sino capaz de hacer una contribución significativa y socialmente responsable a la sociedad, se crearon los colegios Waldorf. Los fundadores de dichos colegios tuvieron presente la cuestión de la renovación social, no solo cuando crearon el currículo sino también cuando idearon la estructura organizativa del colegio mismo. La fundación de la escuela fue percibida como el punto cumbre del Movimiento para la Triformación Social: como escuela libre, la Escuela Waldorf hacía real el impulso de la autogestión, como escuela para niños con cualquier capacidad y procedencia social, hacía posible la idea de la coeducación social (Carlgren, 1989). Los colegios Waldorf desde su surgimiento se esforzaron por hacer realidad el ideal de una educación libre poniendo el desarrollo del individuo en el centro de su pedagogía (UNESCO, 1994).

Asimismo, el principal objetivo de la educación Waldorf, es la necesidad de considerar al ser humano total desde un enfoque evolutivo de la enseñanza. Se parte de la cuidadosa observación del ser humano en crecimiento y evolución visto

en sus aspectos fisiológicos, psíquicos y espirituales. La educación es definida como un asunto de la vida misma y extrae sus lecciones de la naturaleza interna del niño, más que de consideraciones teóricas o ideológicas (Calgren, 1989). La pedagogía Waldorf concibe el desarrollo del ser humano en forma distinta a la corriente tradicional de la educación basada en el conductismo. La corriente del pensamiento llamada Sociobiología, o Psicología Darwinista, defiende que solo existe la determinación biológica, todo comportamiento humano está producido por respuestas preconicionadas diseñadas para crear oportunidad de perpetuación de los genes. El conductismo contempla el desarrollo del niño como prácticamente determinado o programado por factores ambientales, especialmente por padres y maestros. Por otro lado, la pedagogía Waldorf defiende un punto de vista distinto, ve el desarrollo del ser humano como un fenómeno más complejo e integrado. Considera que el componente genético influye en la vida del individuo, pero no es el único factor actuante. A ello se suma el papel significativo que juega el medio en el desarrollo del niño. La pedagogía Waldorf toma en cuenta un tercer factor: la individualidad del propio niño. El desarrollo humano es un proceso dinámico que comienza sobre la base de lo heredado. Un principio interno del ser actúa para transformar esta base a un nivel superior de perfección. Esto a su vez se da dentro de un contexto humano social y cultural en interacción con otras personas que se encuentran en alguna etapa de su propio desarrollo dinámico. El impulso hacia el auto desarrollo es considerado como un rasgo esencial de los seres humanos. El ser humano solo lo es verdaderamente cuando se esfuerza por alcanzar una expresión superior de su individualidad (Clouder & Rawson, 2007).



La pedagogía Waldorf considera que según las distintas edades de los niños, les corresponden distintas formas de aprender. Esto se refiere tanto al cómo y qué enseñar. Por lo general el método tiene prioridad sobre el contenido de las lecciones, aunque por supuesto ambos forman un todo. El desarrollo de los contenidos ha de ir a la par con el nivel de conciencia del niño, lo mismo que con su habilidad técnica. Los colegios Waldorf, toman en consideración ambos aspectos: las necesidades evolutivas del niño y el cultivo de sus facultades a través del contenido y la experiencia escolar. Esto significa que en cualquier clase existen grandes diferencias en cuanto a habilidades, y esto tiene una importancia considerable de cara al desarrollo social de los niños. Estar en grupos con capacidades distintas tiene el claro valor social de aprender a apreciar las capacidades del otro y apoyarle en sus dificultades, especialmente al no estar el elemento competitivo en primera línea. La competencia puede tener una sana motivación cuando va dirigida a uno mismo (Clouder & Rawson, 2007).

Como se comentó anteriormente, el fin que persigue el Movimiento para la Triformación Social es cultivar ciertas aptitudes humanas que favorezcan a la convivencia dentro de la sociedad. Para poder hacerlo, Steiner creyó necesario caracterizar la vida anímica de una persona durante sus primeros años para poder proveerle al niño lo que necesita en cada momento de su evolución. El proceso de desarrollo del niño y el ser humano se puede dividir en septenios (períodos de siete años), dónde la persona va desarrollando distintos aspectos de su entidad física, anímica y espiritual.

Steiner postula que durante la edad preescolar predomina el instinto de la imitación de los actos visibles y de los sentimientos de las personas que tienen alrededor, incorporándolos como parte de su vida y de su propio obrar. La imitación es la capacidad de identificarse con el entorno a través de la voluntad activa: la acción. Los niños pequeños se entregan totalmente a su entorno físico y absorben el mundo sobre todo a través de sus sentidos. Estas influencias son absorbidas por el organismo físico, todavía muy maleable. Los allegados al niño pequeño tienen la responsabilidad de crear un entorno que sea digno de esta imitación incondicional del niño. El ambiente debe ofrecer al niño amplias oportunidades para la imitación plena de sentido y para el juego creativo. Esto apoya al niño en la actividad central de estos primeros años: el desarrollo de su organismo físico. Desviar las energías del niño de esta tarea fundamental para atender exigencias intelectuales prematuras le quita al niño la salud y vitalidad para su vida posterior, debilita las mismas capacidades de juicio e inteligencia práctica que el maestro quiere fomentar. En el jardín de infantes, la mayoría de los niños juegan a imitar aquello que ven en sus vidas cotidianas. Involucrarse en forma total en este tipo de trabajos es la mejor preparación del niño para la vida adulta. Desarrolla las capacidades de concentración, el interés, y el amor por aprender. Entonces se infiere que las cualidades morales que de esta manera absorbe de su entorno son decisivas para su existencia futura (Clouder & Rawson, 2007).

En el segundo septenio, durante los años de escuela primaria, la tarea del educador es traducir todo lo que el niño necesita saber acerca del mundo al

lenguaje de la imaginación. El maestro utiliza como principales herramientas las leyendas, mitos y relatos folklóricos, que dicen la verdad a través de parábolas e imágenes. La naturaleza, el mundo de los números, las matemáticas, las formas geométricas y el trabajo práctico del mundo, cuando se miran a través del lente de la imaginación se vuelven el mejor instrumento para el interés del niño. Todo aquello que apela a la imaginación y al sentir verdadero activa y moviliza los sentimientos, facilitando el aprendizaje y la memoria. Los años de primaria son el tiempo para educar la "inteligencia del sentir".

Es sólo después de los cambios fisiológicos de la pubertad, con los cuales se completa la segunda gran fase de desarrollo del niño, el aprendizaje imaginativo sufre una metamorfosis para emerger como capacidad racional y de abstracción intelectual (Calgren, 1989).

En la época de la pubertad, ya entrado en el tercer septenio, se necesita personas que sin imponer un estilo autoritario, le indiquen el camino hacia los conocimientos y actividades mediante los cuales la existencia pueda cobrar sentido. A través de este camino pueden desarrollarse distintas aptitudes sociales. La imitación en la edad preescolar favorece el sentido para la libertad e integridad de otros hombres. Mediante la autoridad durante la enseñanza primaria, el sentimiento de seguridad en la vida es fomentado, y con ello la capacidad de colaboración democrática. Y mediante una enseñanza antiautoritaria, en íntimo contacto con los maestros durante los años juveniles, se desarrolla un profundo interés por el mundo y por las condiciones de vida del prójimo (Carlgren, 1989).



en distintos ámbitos, como por ejemplo: visitas a sus hogares, fiestas, reuniones con padres, etc.

Este punto de la evaluación suele generar conflictos con el sistema educativo tradicional al no ser totalmente compatibles ambos métodos. Por este motivo, las escuelas Waldorf tramitan sus calificaciones y las transforman en notas para que puedan ser reconocidas por el sistema de titulación educativo, sin que esto interfiera en la metodología de evaluación Waldorf (Unesco, 1994).

Como señalan Clouder y Rawson (2007) el currículo tiene una estructura horizontal y vertical. Todas las materias que se imparten en un año, están integradas dentro de temas más amplios que sirven como contenido para cada determinada edad. Lo que subyace en el temario de cada año son las necesidades evolutivas de los alumnos de cada edad en particular. Según los niños van creciendo y pasando de curso a curso, vuelven naturalmente, a encontrar las mismas materias. Esto forma una especie de espiral en la experiencia de aprendizaje. Cada vez que el alumno vuelva a encontrarse con una materia, tiene la oportunidad de profundizar y ampliar su experiencia, además de seguir construyendo sobre recuerdos previos que tanto los alumnos como su maestro han compartido. Esta es la razón por la que muchas materias se enseñan en períodos de tres o cuatro semanas, se dejan durante un tiempo y vuelven a retomarse más adelante, siendo esta una característica primordial en la pedagogía Waldorf. Los intervalos entre estos bloques se entienden como fases de actividad inconsciente dentro del proceso de aprendizaje, durante el cual la persona adquiere una relación diferente, más personal, con las habilidades y facultades adquiridas.

En las escuelas Waldorf se intenta estructurar “orgánicamente” el cronograma diario de trabajo. Es decir, al elaborar los horarios y la distribución de las materias, se toma en consideración el ritmo diurno y el ciclo del año. Las jornadas escolares comienzan con materias que exigen mayor saber, comprensión y abstracción ya que el niño durante la mañana tiene más facilidad para las tareas intelectuales. Todas las mañanas, durante varias semanas consecutivas, se imparte la “enseñanza por períodos”, la misma asignatura en la clase principal, o sea en una unidad lectiva mayor de una o dos horas de duración. Luego, le siguen las clases de las asignaturas que requieren una constante repetición rítmica: lenguas extranjeras, euritmia, deporte, música y religión. Los trabajos manuales, prácticas de taller, jardinería, experimentos científicos, etc. se dejan para el final de la mañana o de la tarde. De esta manera se intenta estructurar la jornada escolar partiendo del ritmo natural del día. La forma en que la materia impartida reaparece en el alumno a la mañana siguiente es de suma importancia. Ya que eso implica que haya una mayor elaboración, procesamiento y asimilación. Es importante el recordar y el reencontrar para que se produzca el conocimiento. Esto no solo se refleja en la manera en que se imparten las materias dentro de un mismo período pedagógico (es decir día a día) sino que también el hecho de que por lo general cada materia es trabajada a través de dos períodos pedagógicos durante el mismo año lectivo (Carlgren, 1989).

La pintura, el dibujo, el modelado, la ejecución musical, la recitación y la escenificación dramática se hallan entrelazados con la enseñanza de todas las asignaturas. Todas estas prácticas y desarrollos artísticos no son más que

ejercicios de la voluntad. Se considera que no existe mejor educación de la voluntad que el practicar algo con insistencia y alegría.

La pedagogía Waldorf se caracteriza por ofrecer al niño lo que éste necesita según el momento evolutivo en el que se encuentra, y no por lo que el sistema social quiere de él, persiguiendo un desarrollo íntegro. En la época de la intelectualización precoz, estas experiencias priorizan la observación y la experimentación. En las escuelas Waldorf se respetan las edades y los ciclos naturales de desarrollo del ser humano: no se enseña a leer y a escribir, por ejemplo, antes de que el organismo del niño esté preparado para ello. La pedagogía propuesta por Steiner apunta a respetar el proceso de desarrollo de los niños para que no pierdan su curiosidad innata y su capacidad de absorber conocimientos a través de la experimentación y el contacto con la naturaleza.



2. Psicología Positiva y Educación

En concordancia con las características de la pedagogía Waldorf, para este trabajo de investigación se considerarán aportes enmarcados dentro de un Enfoque Salugénico de la psicología. En oposición a dicha visión, el desarrollo teórico e investigativo que ha dominado a lo largo del tiempo la ciencia señalada, ha estado centrado en las emociones negativas, y en la debilidad humana en general, dando lugar a un marco disciplinar sesgado hacia lo patogénico, aspecto que ha incidido en que la psicología sea fundamentalmente identificada como psicopatología (Vera, 2006). Aun así se observan en los últimos años investigaciones centradas en el estudio científico de los recursos y capacidades que potenciarían estados saludables en los sujetos. En línea con estos desarrollos teóricos y empíricos se halla la Psicología Positiva.

El término *Psicología Positiva* (PP) fue propuesto por Martín Seligman, quien tras dedicar gran parte de su carrera al estudio de la indefensión aprendida y a la psicopatología, dio un giro radical hacia el estudio de lo que él llamó fortalezas y virtudes humanas (Seligman, 1999). No obstante, las primeras aproximaciones hacia la PP se remontan a finales de los años 20, con los escritos de Watson sobre el cuidado psicológico de los infantes, y a finales de los años 30, con el trabajo de Terman y colaboradores sobre el talento de los estudiantes y su ambiente académico, y los factores psicológicos relacionados con la felicidad marital (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

La PP se define como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología (Seligman, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Es definida también como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Sheldon & King, 2001).

Uno de los principales aportes de la PP ha sido establecer que el sentimiento de felicidad o bienestar duradero tiende a ser estable en las personas, y compuesto por un puntaje fijo, probablemente hereditario, que es relativamente independiente del ambiente y se puede modificar por circunstancias específicas, aunque luego de unos meses vuelve a su nivel de línea de base. Así, el temperamento es uno de los predictores más importantes de los niveles de experiencias positivas que una persona sentirá (Seligman, 2005). Cabe resaltar la importancia de la interpretación subjetiva de factores objetivos en el mantenimiento y creación de la felicidad. Se promueve la idea de que las personas felices tienen mayor probabilidad de ver los eventos y circunstancias de la vida de manera que refuerzan y promueven su bienestar, esperan resultados positivos en el futuro, tienen un sentido de control sobre el resultado de sus acciones y confían más en sus habilidades o destrezas (Lyubomirshy, 2001).

La psicología educativa desde una perspectiva positiva centra su atención en las fortalezas o atributos específicos positivos de las personas y grupos en

definida por muchos autores como una etapa de conflictos, caracterizada por situaciones de crisis de la personalidad y de turbulencia emocional, en la que el joven se vuelve más vulnerable y proclive a ser dañado física o psicológicamente por el proceso de cambio en este momento vital y por las exigencias que el medio le plantea. Sin embargo, los autores remarcan que existe otra postura para pensar la adolescencia, que apunta a considerarla no ya como una etapa psicopatológica, o generadora de patología, sino como un momento en el cual se transita por numerosos cambios que implican el crecimiento del sujeto. Lo común en ambas posturas es que el adolescente debe atravesar cambios y situaciones propias de la etapa evolutiva.

Frente a la imagen traumática y conflictiva que se asocia tradicionalmente a la adolescencia, complementariamente desde un enfoque salugénico, se ofrece una nueva conceptualización que sugiere una visión más optimista y positiva de este período de la vida. La visión generalizada negativa de padres, educadores y sociedad, constituye el principal obstáculo para establecer relaciones positivas desde las cuales permitir el desarrollo de las potencialidades de los más jóvenes.

Así entendida, la adolescencia constituye un momento en el ciclo vital esencialmente complejo, en el cual el joven se confronta a numerosos obstáculos y desafíos. Diversos autores clásicos teorizaron sobre esta etapa y señalaron procesos claves: los duelos, la agresión y la violencia del adolescente, la búsqueda de la identidad sexual y ocupacional, la autonomía con respecto a su grupo familiar, y la rebeldía que ello conlleva, los conflictos generacionales, entre otros. Estos requerimientos implican el desarrollo de competencias psicosociales

del yo global en dos aspectos: el “mi”, para la persona empírica, como objeto de conocimiento y el “yo”, para el pensamiento evaluativo, refiriéndose al sujeto conocedor, considerando el yo global como la simultaneidad de ambos, lo que una persona conoce de sí mismo se encuentra determinado por las características del yo como del mí. Elabora su teoría del Self mediante la introspección personal y la observación de la conducta y actitudes de otros, y sugiere que el sujeto es tanto un conocedor como un objeto de conocimiento (Rogers, 1987).

Unas décadas después siguiendo la línea del conductismo, la psicología se abocó al estudio riguroso y exclusivo de aquellos aspectos observables y medibles de la conducta. A partir de lo cual hubo un abandono momentáneo del interés por esta temática, ya que se ubicó el estudio del autoconcepto en relación con aquellos conceptos no observables que implicaban una focalización centrada en la experiencia interna, en la interpretación subjetiva y en el autoinforme.

Rogers (1950) reconoce el papel central de las autopercepciones en la integración de la personalidad, actuando estas como fuente de unidad y crecimiento personal. El proceso de formación del yo, por lo tanto, implicará dos necesidades o motivaciones importantes: a) La necesidad de consideración positiva, o lo que Maslow denominó como self-actualización, y b) La necesidad de una autoestima positiva (Bermúdez, 1986).

En adición, Rogers (1950) indica que el “concepto de sí mismo” puede definirse como la configuración organizada de las percepciones de sí mismo que son admisibles a la conciencia; el “autoconcepto” sería la idea subjetiva que las

personas tienen acerca de lo que ellas mismas creen que son. Para este autor, el autoconcepto supone las características siguientes: a) es consciente, incluye las experiencias y percepciones simbolizadas en la consciencia, b) es una estructura, una configuración organizada, y c) es una hipótesis provisional que la persona formula acerca de "su realidad". Planteó que las personas se forman un concepto acerca de ellas mismas, que influye decisivamente en su comportamiento y determina su ajuste a las demandas del entorno y su propio equilibrio interior.

En cuanto a estudios desde el ámbito de la fenomenología, Wylie (1961) definió que el autoconcepto incluye las cogniciones y evaluaciones respecto a aspectos específicos del sí mismo, la concepción del sí mismo ideal y un sentido de valoración global, autoaceptación y autoestima general. Una de las tesis fundamentales de ésta teoría es que la conducta se ve influenciada no sólo por el pasado y por las experiencias presentes, sino además por los significados personales que cada individuo atribuye a su percepción de esas experiencias.

Retomando lo planteado por Burns (1990) puede decirse que este autor interpreta el autoconcepto como conceptualización de la propia persona hecha por el individuo, siendo así considerado como adornado de connotaciones emocionales y evaluativas poderosas, puesto que las creencias subjetivas y el conocimiento fáctico que el individuo se atribuye son enormemente personales, intensos y centrales, en grados variables a su identidad única.

Por otro lado, en 1976 fueron Shavelson y colaboradores (citado en Musitu, García & Gutierrez, 1997) los que formularon un modelo teórico y multifacético del



autoconcepto, definiéndolo como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, la cual se basa directamente en sus experiencias en relación con los demás y en las atribuciones que el mismo realiza de su propia conducta. Sin embargo, es importante destacar que antes de este modelo teórico, el estudio del autoconcepto estaba centrado en el constructo como unidimensional. En el modelo multifacético se proponen como integrantes del constructo, componentes emocionales (son los más subjetivos e internos), sociales (relacionados con la significación que la conducta del individuo tiene de los demás), físicos (en los que tienen una incidencia fundamental las aptitudes y apariencia general del individuo) y académicos. Según estos autores el autoconcepto puede definirse como: 1) *organizado*: la gran diversidad de experiencias de un individuo constituye la fuente de datos sobre la que basa sus propias percepciones, constituye categorías que son el resultado de su cultura en particular, y representan una manera de organizar las propias experiencias y de darle significado; 2) *multifacético*: incluye áreas como la escuela, la aceptación social, el atractivo físico y las habilidades sociales y físicas; 3) *jerárquico*: las distintas facetas que lo integran forman una jerarquía desde las experiencias individuales en situaciones particulares, situadas en la base; hasta el autoconcepto general situado en lo alto de la misma. Su variabilidad depende de la ubicación en la jerarquía, de manera que las posiciones inferiores son más variables; 4) *estable*: sin embargo a medida que uno desciende en la jerarquía del autoconcepto, éste, va dependiendo cada vez más de situaciones específicas y así llega a ser menos estable; 5) *experimental*: los niños tienden a no diferenciarse de su medio ambiente, la diferenciación del yo con el

medio ambiente se inicia y desarrolla a medida que maduran y aprenden; el autoconcepto en los niños es global, pero a medida que crecen las distintas partes de sí mismo llegarán a ser más importantes para él y así también, las diferentes partes de su mundo asumirán una significación variable, y 6) *valorativo*: las valoraciones pueden realizarse comparándose con patrones absolutos, tales como el "ideal" al que me gustaría llegar o con patrones relativos tales como observaciones o valoraciones percibidas de los otros significativos.

Un instrumento sumamente utilizado para indagar el autoconcepto es la Escala Multidimensional de Autoconcepto -AF5- (Musitu & García, 2001). Dicho constructo psicológico es evaluado por medio de 5 dimensiones que han sido las que mayor apoyo empírico han recibido:

- *Autoconcepto académico/laboral*: se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador. Esta dimensión hace referencia a dos ámbitos: el académico y el laboral, que en este caso es más una diferenciación de periodos cronológicos que de desempeño de roles, puesto que ambos contextos son de trabajo. El primero se refiere al sentimiento que el estudiante o el trabajador tiene del desempeño de su rol a través de sus superiores o profesores y, el segundo, se refiere a cualidades específicas valoradas especialmente en ese contexto.

- *Autoconcepto social*: se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Dos ejes definen esta dimensión: el primero hace referencia a la red social del sujeto y a su facilidad o dificultad para

mantenerla y ampliarla; el segundo hace referencia a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales.

- *Autoconcepto emocional*: hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y a sus respuestas específicas con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. El factor tiene dos fuentes de significado: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional, y la segunda a situaciones más específicas donde la persona implicada es de un rango superior.

- *Autoconcepto familiar*: se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El significado de este factor se articula en torno a dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como son: la confianza y el afecto. El segundo hace referencia a la familia y al hogar con cuatro variables, dos de ellas formulada positivamente y otras dos formulada negativamente.

- *Autoconcepto físico*: este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y condición física. El factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social y el segundo hace referencia al aspecto físico.

Con relación a las funciones del autoconcepto, se puede decir que el papel fundamental sería la regulación de la conducta. El autoconcepto más que un desencadenante de la conducta es un filtro que la controla e influye en su

dirección, sirve como guía de la conducta, capacita a las personas para asumir los diferentes roles a lo largo de la vida, y provee al individuo un marco para la interpretación de la información autorreferente (Markus & Wurf, 1987). Se pueden diferenciar varias funciones específicas entre las que se destacan las siguientes:

- 1- Proveer al individuo de un sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio
- 2- Desempeña un rol integrador y organizador de las experiencias relevantes del individuo
- 3- Regular los afectos que implica la defensa del propio yo de los estados emocionales de carácter negativo (esto se hace posible manteniendo la coherencia con las percepciones actuales que uno tiene sobre sí mismo que, por lo general, son positivas)
- 4- Ser fuente de motivación y estímulo para la conducta.

En relación al autoconcepto, una investigación analiza las relaciones de éste con una serie de factores de la personalidad en adolescentes. Los resultados evidencian que los adolescentes con alto autoconcepto global muestran elevados niveles de conductas de autocontrol, liderazgo, prosociales, asertivas, así como escasas conductas sociales de ansiedad-timidez y retraimiento, nivel adecuado de adaptación social, escasos problemas académicos y psicológicos menor cantidad de creencias irracionales, bajo nivel de ansiedad estado-rasgo y de impulsividad, alta elección y poco rechazo como amigos y compañeros prosociales (Garaigordobil, Cruz & Pérez, 2003). Por otro lado, se ha realizado un trabajo que consiste en estudiar las características diferenciales del autoconcepto y la

poblaciones infantiles y adolescentes. Es necesario resaltar que se ha encontrado abundante información acerca del autoconcepto general, autoconcepto físico y académico (e.g, De Gracia, Marcó, Fernández & Juan, 1999; Moreno, Cervelló & Moreno, 2008; Rodríguez, Goñi, Azúa & Ruiz, 2006).



5. Bienestar Psicológico

La segunda variable a evaluar dentro de esta investigación, es el *Bienestar Psicológico* (BP). A la pregunta sobre qué es “sentirse bien” o “vivir bien” se la puede rastrear a lo largo de la historia. Para los filósofos griegos “la buena vida” constituía una virtud. Aristóteles habla del “Sumo Bien” y de la “Felicidad Suma” como el objetivo o finalidad del transcurrir humano. Igualmente los discípulos del filósofo chino Confucio describían a una buena calidad de vida en términos de una sociedad ordenada en donde cada ciudadano tiene roles y responsabilidades claramente delimitados y en los que se lo puedan ejercer correctamente (Diener & Suh, 2000). Son estos términos los que posteriormente dieron lugar a conceptos más operativos como el de bienestar personal o de satisfacción con la vida (Fierro, 2000).

Los estudios iniciales en esta área estuvieron centrados en aspectos externos como los de las condiciones de vida, nivel de vida y de calidad de vida. Por lo tanto, se asociaba el sentirse bien con la apariencia física, la inteligencia y/o el dinero. Actualmente (Castro Solano, Casullo & Brenlla, 2002; Diener, Suh & Oishi, 1979) han definido al BP en relación con la subjetividad personal.

El concepto de BP ha surgido en los Estados Unidos y se fue precisando a partir del desarrollo de las sociedades industrializadas y del interés por las condiciones de vida. Preguntas tales como ¿por qué algunas personas se sienten más satisfechas con sus vidas que otras? y ¿cuáles serían los factores

relacionados con el bienestar psicológico y la satisfacción? Son las que dieron origen a muchos de los estudios sobre esta temática.

Por otra parte, no existe dentro de la comunidad científica un consenso sobre su definición. Las definiciones del bienestar en la literatura sobre el tema no resultan del todo explícitas y en general están ligadas con los instrumentos utilizados para su medición. Se las podría caracterizar a partir de tres elementos: su carácter subjetivo, que se basa en la propia experiencia de la persona; su dimensión global, porque incluye la valoración del sujeto en todas las áreas de su vida; y la apreciación positiva, ya que su naturaleza va más allá de la mera ausencia de factores negativos (Diener, 1994).

Veenhoven (1991) define al bienestar subjetivo como el grado en que un individuo juzga su vida "como un todo" en términos positivos, es decir, en qué medida un sujeto se encuentra a gusto con la vida que lleva. Según este autor, el individuo utiliza dos componentes para realizar esta evaluación: sus pensamientos y sus afectos. El componente cognitivo, -la satisfacción con la vida-, representa la discrepancia percibida entre sus aspiraciones y sus logros; su rango oscila desde la sensación de realización personal hasta la experiencia vital de fracaso. La principal característica del bienestar es ser estable, se mantiene en el tiempo e impregna la vida global de los sujetos. Andrews y Withey (1976) definen al bienestar subjetivo tomando en cuenta los aspectos cognitivos y afectivos. El componente afectivo comprende el plano hedónico, es decir, el que contiene el agrado experimentado por la persona con sus sentimientos, emociones y estados de ánimo más frecuentes. Es mucho más lábil, momentáneo y cambiante. Ambos

componentes se encuentran interrelacionados, una persona que tiene experiencias emocionales placenteras es más probable que perciba su vida como deseable y positiva. Igualmente los sujetos que tienen un alto bienestar son aquellos que experimentan satisfacción con la vida, en los que predomina una valoración positiva de sus circunstancias vitales; frecuentemente su estado anímico es bueno y sólo ocasionalmente experimentan emociones displacenteras como la tristeza. En cambio, los sujetos "infelices" serían aquellos que valoran la mayor parte de sus acontecimientos vitales como perjudiciales y negativos (Diener, 1994; Veenhoven, 1991).

Diener (1994) sostiene que el bienestar subjetivo presenta elementos estables y cambiantes a la vez, si bien es estable a lo largo del tiempo, puede experimentar variaciones circunstanciales en función de los afectos predominantes.

La satisfacción con la vida y el componente afectivo del bienestar subjetivo tienden a correlacionar porque ambos están influidos por la valoración que realiza el sujeto acerca de los sucesos, actividades y circunstancias en los que se desarrolla su vida. Igualmente, estos componentes, pueden diferir, puesto que la satisfacción con la vida representa una valoración global de la vida como un todo, mientras que el balance afectivo depende más de las reacciones puntuales a eventos concretos que acontecen en el transcurrir de su vida.

Según Diener y Diener (1995) a las definiciones sobre el bienestar se las pueden agrupar en tres grandes categorías. La primera corresponde a las

descripciones sobre el bienestar referidas a la valoración que realiza el propio sujeto de su vida en términos favorables; éstas se relacionan con la satisfacción vital. Una segunda agrupación posible corresponde a la preponderancia de afectos positivos sobre los negativos; esto se refiere a lo que usualmente una persona puede definir como bienestar cuando predominan los afectos positivos más que los negativos. Y la última categoría hace referencia a aquella desarrollada por los filósofos griegos, descrita anteriormente, que concibe a la felicidad como una virtud y como el único valor final y suficiente en sí mismo. Es porque todo lo demás no es más que un medio para alcanzarla y suficiente porque, una vez conseguida, nada más es deseado.

Como se expresó anteriormente, la revisión de los estudios sobre el bienestar subjetivo señala que existe acuerdo entre los distintos investigadores con respecto a los elementos que componen su estructura. Estos elementos serían: satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo. De ello se pueden diferenciar dos grandes dimensiones: la dimensión cognitiva y la dimensión emocional o afectiva (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

Con respecto a las dimensiones del BP, hay otros autores, como es el caso de Ryff (1989), que sugieren ampliar las mismas. Esta autora entiende por bienestar psicológico el resultado de una evaluación valorativa por parte del sujeto con respecto a cómo ha vivido. Para una mayor comprensión del mismo ofrece una articulación de las teorías del desarrollo humano óptimo, el funcionamiento mental positivo y las teorías del ciclo vital. Con respecto a las dimensiones, pudo



contextos para adecuarlos a sus propias necesidades e intereses. En cambio aquellos que presentan una baja sensación de control, tienen dificultades en el manejo de los asuntos de la vida diaria y creen que son incapaces de modificar el ambiente en función de las necesidades.

- *Aceptación de sí mismo*: Se refiere al poder aceptar los múltiples aspectos de sí mismo, incluyendo los buenos y los malos. Sentirse bien acerca de las consecuencias de los eventos pasados. No tener aceptación de sí mismo sería estar desilusionado respecto de la vida pasada y querer ser diferente de como se es.
- *Vínculos psicosociales*: Consiste en la capacidad para establecer buenos vínculos con los demás; tener calidez, confianza en los demás y capacidad empática y afectiva. Tener malos vínculos significa tener pocas relaciones con los demás, sentirse aislado y frustrado; incapacidad para establecer relaciones comprometidas con los demás.
- *Proyectos*: Se relaciona con la capacidad de tener metas y proyectos en la vida. Considerar que la vida tiene significado. Asumir valores que otorgan sentido y significado a la vida.

A partir de la psicología positiva, autores como Diener (2000) retoman la importancia de la relación de estos términos y se refieren a una ciencia de la felicidad, aunque aclaran que el bienestar subjetivo no es condición suficiente de la salud mental (Diener, 1994; Diener & Diener, 1995).

En las distintas perspectivas teóricas revisadas se evidencian los múltiples factores que inciden en el bienestar psicológico sobre la relación entre edad y felicidad (Mroczek & Kolarz, 1998); sobre el efecto del ejercicio físico como un factor que favorece la superación de estrés (Sale, Guppy & El-Sayed, 2000); sobre las condiciones de enfermedad (Folkman & Greer, 2004); sobre factores de origen social (Diener & Seligman, 2004; Victoria & González, 2000); sobre factores económicos (Diener & Kahneman, 2003) entre otros. En los estudios realizados por Kevin, Hershberger, Russell y Market (2001) y Cutrona, Russell, Hessling, Brown y Murry (2000) se establece una relación entre integración social, salud, apoyo social y bienestar, con énfasis en la importancia de tener fuentes de apoyo social consistentes, incluyendo una relación íntima y de confianza, como el caso de las relaciones familiares, estudiadas por Cassidy (2000) y García Hoyos (2002).

En relación al BP y educación, según Castro Solano y Casullo (2001) las diferencias individuales en el rendimiento escolar obedecen a tres tipos de factores: los intelectuales, los de aptitud para el estudio y los de personalidad. Actualmente varios estudios revelan que las variables de personalidad son importantes predictores de las adaptaciones que las personas realizan a los diferentes contextos que les tocan vivir. El trabajo desarrollado por estos dos autores, analizan cuáles son los rasgos de personalidad, de los adolescentes argentinos, que están más relacionados con el logro académico y constatan la asociación que existe entre el rendimiento académico y el bienestar autopercebido derivado de la adaptación efectiva a determinados contextos vitales relevantes para los jóvenes. Chavez (2006) arriba a la misma conclusión en México, en

B- TRABAJO DE CAMPO

1. Metodología

Se trabajó con un diseño no experimental, de tipo transversal con metodología descriptiva-correlacional y evaluación interindividual.

2. Muestra

Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional conformada por 78 adolescentes de ambos sexos pertenecientes al Nivel Secundario de la Escuela Perito Moreno de la localidad de Martínez (Partido de San Isidro) con un rango de edad entre quince y dieciocho años ($M=16.12$; $DS=0.83$). Participaron 43 mujeres (55,2 %) y 35 varones (44,8%). Cabe aclarar que no se pudo contar con la cantidad estipulada en el anteproyecto de 80 alumnos debido a que el total de alumnos de la franja seleccionada de 15 a 18 años era exactamente de 80 alumnos y al momento de la administración un estudiante estuvo ausente y otro decidió no participar del trabajo.

El registro de datos básicos demuestra que el 56% de la población estudiada convive con ambos padres, el 25% pertenece a una familia monoparental y el 7% a una familia ensamblada. El 54% de los padres de los alumnos poseen estudios universitarios completos, mientras que solo el 4% de ellos no ha finalizado sus estudios secundarios.



Al indagar acerca de las relaciones que establecen los adolescentes, se observa que el 84% de los adolescentes tienen buena relación con sus madres, el 92% tiene buena relación con sus padres, el 100% tiene buena relación con sus amigos, el 78% tiene buena relación con sus compañeros y el 76% tiene buena relación con sus hermanos. Además, el 64% de los evaluados realiza actividades deportivas en su tiempo libre, el 34% realiza actividades artísticas y el 27% concurre a inglés particular. Por último, el 80% usa Facebook para relacionarse, el 64% utiliza el teléfono y el 77% elige encuentros personales.

3. Instrumentos

Para realizar esta investigación se diseñó un registro de datos básicos y se utilizó una batería de instrumentos psicológicos en formato autoadministrable con el fin de evaluar el autoconcepto y el bienestar psicológico en una muestra adolescente.

- Registro de datos básicos

Se elaboró un registro de datos básicos con el fin de obtener información socio-demográfica básica del adolescente que pudiera ser relevante a los fines de la presente investigación, para analizar los resultados. Los aspectos indagados fueron: edad, sexo, situación familiar y la evaluación de sus relaciones interpersonales, los medios de comunicación que utilizan y consideraciones positivas y negativas acerca de la pedagogía tradicional y la pedagogía Waldorf.

- Escala de Bienestar Psicológico- BIEPS -J (Casullo, 2002)

Medida de evaluación autoadministrable, válida y confiable para la evaluación de la percepción subjetiva del bienestar psicológico en los adolescentes, las edades comprendidas para la administración de esta escala oscila entre los 13 y 18 años. Integrada por 13 ítems que considera las siguientes dimensiones: Proyectos, Control de situaciones, Vínculos psicosociales y Aceptación de sí mismo. Cada frase responde a un formato tipo Likert con tres opciones de respuesta (De acuerdo; Ni de acuerdo ni en desacuerdo; y En desacuerdo). Permite obtener una puntuación total y una para cada dimensión de la escala. El puntaje que se obtiene se transforma en percentiles y así se agrupan distintas categorías según el punto de corte: percentiles de 75 o más corresponden a la categoría alto bienestar, y percentiles de 25 o menos a bajo bienestar.

La confiabilidad total de la escala fue aceptable, alcanzando valores de $\alpha=.70$. Si bien la confiabilidad de cada una de las dimensiones es menor, (Proyectos: $\alpha=.59$; Autonomía: $\alpha=.61$; Vínculos: $\alpha=.49$ y Control/aceptación: $\alpha=.46$) los autores plantean que se debe fundamentalmente a la reducida cantidad de elementos (Casullo, 2002).

-Escala Multidimensional de Autoconcepto - AF5 - (Musitu & García, 2001)

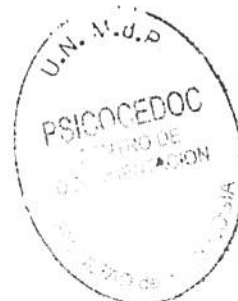
Mide el autoconcepto de los sujetos en cinco dimensiones: autoconcepto académico-laboral, que se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad

del desempeño de su rol como estudiante y/o como trabajador; autoconcepto social, asociado a la percepción de su desempeño en las relaciones sociales; autoconcepto emocional; que se refiere a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas; autoconcepto familiar, asociado a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar; y finalmente, autoconcepto físico, asociado a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto y de su condición física.

Cada una de las 5 dimensiones está compuesta por 6 ítems. Los ítems se evalúan en una escala con 99 alternativas de respuestas desde 1 a 99. El protocolo puede ser aplicado desde niños de 9 años hasta adultos de 62 años. La confiabilidad por consistencia interna fue estimada a través del coeficiente alfa de Cronbach (1951). El mismo presentó un índice de fiabilidad de 0.88 que corresponde a un nivel de alta confiabilidad general. Los resultados del análisis del autoconcepto general y sus dimensiones, en lo que concierne a la estimación de sus correlaciones, para apoyar la validez teórica del instrumento, se obtuvieron por medio de un análisis bivariado, a través del coeficiente de correlación de Pearson. El mismo indicó homogeneidad en los ítems y apoyaron la validez de constructo de la escala indicando que todos los ítems son relevantes para la conformación de cada una de las áreas de la escala.

4. Procedimiento

Con el objetivo de llevar a cabo la recolección de datos se concurrió a la Escuela Perito Moreno de la localidad de Martínez, Partido de San Isidro,



Provincia de Buenos Aires, debido a no encontrarse en Mar del Plata una escuela Waldorf. Se consiguió la aprobación del representante legal de la institución por medio de avales y cartas. Una semana previa a la administración de los protocolos, se enviaron los consentimientos informados para padres, siendo recogidos el día de la administración. La administración de los instrumentos se realizó en forma colectiva en un encuentro de aproximadamente una hora en sus respectivas aulas. En todos los casos, la participación de los adolescentes fue voluntaria, anónima y bajo consentimiento informado de cada alumno. Una vez finalizada esta instancia, se tuvo la posibilidad de observar y participar de clases de la escuela secundaria y hacer un recorrido guiado por el nivel inicial y la escuela primaria.

Posteriormente a la administración de los instrumentos, los datos fueron transferidos para su procesamiento al paquete estadístico SPSS. 18.0.

C. RESULTADOS

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados.

Objetivo 1. Evaluar el bienestar psicológico y autoconcepto en adolescentes que concurren a una escuela con pedagogía Waldorf.

Para estudiar el Bienestar Psicológico (BP) se establecieron tres categorías en función de la distribución empírica de las puntuaciones: BP bajo (hasta P 25); BP moderado (P25 - P75) y BP alto (P75 o más). El 21,8 % de los adolescentes obtuvo bajos niveles de BP según las categorías establecidas, el 20,5 % obtuvo un alto nivel de BP, y el 57,7 % obtuvo un BP moderado. Se obtuvieron las medias y desvíos por cada dimensión del bienestar psicológico (Tabla 1).

Los adolescentes informaron una elevada sensación de control y de autocompetencia, ya que considerarían que podrían moldear los contextos para adecuarlos a sus necesidades e intereses. Demuestran confiar en los demás, pueden establecer buenos vínculos y tienen capacidad de empatía. Por otro lado se percibieron con dificultades para aceptar los múltiples aspectos positivos y negativos de si mismos. Esto se puede comprender desde la consideración de la adolescencia como una etapa vital caracterizada por la búsqueda y el afianzamiento de la identidad, siendo los procesos identitarios centrales para el crecimiento y desarrollo adolescente.

Tabla 1. BIEPS-J: Media y Desvío.

BIEPS	Media y Desvío
Control	10,66±1,26
Vínculos	8,65±0,69
Proyectos	7,52±1,51
Aceptación	7,50±1,35
Total	34,34±2,65

En la siguiente tabla se presentarán la media y desvío standard de cada dimensión del AF5.

Tabla 2. AF5: Media y Desvío

AF5		Media y Desvío	Media de Referencia *
Social	F	7,39±1,78	6,09±1,33
	M	6,99±1,64	6,10±1,25
Emocional	F	6,22±1,78	5,16±1,80
	M	6,51±1,71	5,91±1,82
Familiar	F	8,47±1,56	6,93±1,42
	M	8,21±1,15	6,57±1,24
Físico	F	5,75±2,03	5,45±1,82
	M	6,17±2,04	6,17±1,92
Académico/Laboral	F	6,83±1,99	7,38±1,39
	M	5,91±1,91	7,28±1,55

*Fuente: datos normativos para población marplatense (Posada, Castañeiras & Martínez Festerazzi, 2009)

Como se observa en la Tabla 2, la dimensión familiar es la más elevada respecto de la media de referencia, seguida por la dimensión emocional y la social. Por el contrario, la dimensión académico-laboral presenta la media más

baja. Esto podría deberse a las características propias de la pedagogía, cuyo mayor énfasis no está puesto en la exigencia académica. Los elevados puntajes de las dimensiones familiar, emocional y social podrían estar relacionados con los resultados que se desprenden del registro de datos básicos que evidencian buenas relaciones con sus familiares y pares.

Objetivo 2. Estudiar las relaciones entre el bienestar psicológico y autoconcepto en los sujetos evaluados

A continuación se detallan las relaciones entre las dos variables estudiadas. Para obtener dichas correlaciones se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 3. Relaciones entre AF5 y BIEPS

<i>AF5</i>	<i>Bienestar psicológico</i>
Académico/Laboral	0,388**
Social	0,411**
Emocional	0,145
Familiar	0,318**
Físico	0,536**

*p<0,05 ** p<0,01

Como se observa en la Tabla 3, cuatro de las dimensiones del autoconcepto correlacionaron significativamente de forma positiva con el BP. La correlación positiva más elevada se observó entre la dimensión física del AF5 y el



Como se desprende de la tabla 7, no observan diferencias significativas en función de la edad respecto de ninguna de las dimensiones de BP, al igual que con el puntaje total.

D. DISCUSIÓN

A partir del estudio realizado se pueden destacar una serie de conclusiones. De acuerdo con los resultados, el 78,2% de la muestra estudiada obtuvo un nivel de *Bienestar Psicológico* entre moderado y alto. Los mismos no se alejaron significativamente de los valores de referencia, por lo cual se infiere que estas variables no estarían influenciadas directamente por las características propias de la pedagogía. Casullo y Castro Solano (2000) llevaron a cabo un estudio cuyos resultados señalaron que las escalas clásicas que evalúan satisfacción con la vida resultan indicadores poco válidos para una evaluación del bienestar psicológico autopercebido. Además encontraron que las variables de género, edad y contexto sociocultural no parecen afectar la percepción subjetiva del bienestar psicológico, datos consistentes con los hallados en este estudio.

Aquellos adolescentes que informaron puntuaciones moderadas y elevadas de BP parecerían destacarse por cierta sensación de control y autocompetencia y la capacidad de crear o manipular contextos para adecuarlos a sus propias necesidades e intereses; posibilidad para aceptar los múltiples aspectos de sí mismo, incluyendo los buenos y los malos; posibilidad de establecer buenos vínculos, capacidad de empatía y afectividad; capacidad para tomar decisiones de modo independiente; tener metas y proyectos en la vida, considerar que la vida tiene significado y poseer valores que hacen que su vida tenga sentido.

Con respecto al *autoconcepto*, las dimensiones social, familiar y emocional obtuvieron medias superiores a las de referencia, mientras que la media del

autoconcepto académico obtenida presentó puntuaciones por debajo de la media de referencia. Esto se puede relacionar con algunos rasgos de la pedagogía Waldorf que hace más hincapié en aspectos interpersonales y emocionales que en aspectos de contenido académico. Esta pedagogía parecería no promover el uso de la tecnología, lo cual puede relacionarse con el tipo de comunicación que informan mantener predominantemente los adolescentes del estudio: encuentros interpersonales, deportes en grupos, etc.

Por otro lado, cabe mencionar que de las relaciones estudiadas entre el bienestar psicológico y autoconcepto en los sujetos evaluados, cuatro de las dimensiones del autoconcepto se correlacionaron positivamente con el BP. La correlación positiva más elevada se observó entre la dimensión física del AF5 y el bienestar psicológico. El autoconcepto físico se correlaciona positivamente con la percepción de salud, el autocontrol, la percepción de bienestar (Musitu & García, 2001). Arantzazu Rodríguez Fernández (2009) estudió la correlación entre BP y la dimensión física del autoconcepto, comprobando la relación positiva entre ambas variables. Como se desprende de la muestra estudiada, éstas han sido las variables con mayor correlación positiva. Esta relación autoconcepto físico-bienestar psicológico guarda coherencia con la propia naturaleza del BP, dado que es un constructo que engloba un juicio acerca de la satisfacción que causa al sujeto determinadas áreas de su vida. Por tanto, se presenta aquí el elevado autoconcepto físico como un factor que influye positivamente al bienestar psicológico. Según el autor, los que hacen actividad física frente a quienes no la hacen, ofrecen unas puntuaciones más elevadas en bienestar psicológico

asociado al autoconcepto físico, y esto puede relacionarse con que la mayoría de los alumnos manifiestan realizar actividades físicas extracurricularmente. Por otro lado, se halló una tendencia débil en la correlación entre la dimensión emocional y el puntaje total del bienestar psicológico, siendo un dato consistente ya que los items incluidos en esta dimensión del AF5 hacen referencia a situaciones negativas, tales como miedos y nerviosismo.

Los resultados presentados informan que la muestra de adolescentes presenta un moderado nivel de bienestar psicológico, tanto en la puntuación total de la escala como en cada una de las dimensiones que la componen. Al observar detenidamente los resultados obtenidos en cada dimensión se pone de manifiesto que las puntuaciones más altas corresponden a la dimensiones vínculo y control, y las más bajas a proyectos y aceptación. Estos resultados son esperables si se consideran las edades de aplicación, de 15 a 18 años, edades en las que los adolescentes están especialmente interesados en los vínculos de amistad, y fundamentalmente en edades superiores empiezan a preocuparse por su futuro o por las metas que podrían conseguir en la vida.

Si bien Belaguer, García-Merita y Pastor (2003) concluyeron que existen diferencias significativas entre varones y mujeres en la variable autoconcepto, la muestra estudiada en esta investigación no arribó a las mismas conclusiones. Como fue explicitado anteriormente no se observan diferencias significativas en función de la edad respecto de las dimensiones de BP y tampoco se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres. Esto es consistente con la falta de diferencias respecto del puntaje total. Según Casullo y Castro Solano (2000)



las variables sexo, edad y contexto sociocultural no parecen afectar la percepción subjetiva del bienestar psicológico. Si bien en este trabajo no se tomaron variables socioculturales, esto es coincidente y se evidencia en los resultados arrojados por la muestra estudiada respecto del sexo y la edad.

A partir de las relaciones estudiadas, la investigación arribó a la conclusión de que se evidencian correlaciones positivas entre el autoconcepto y el bienestar psicológico en alumnos de la pedagogía Waldorf. Se esperaba obtener una relación positiva y significativa entre las mismas debido al tipo de educación que reciben centrada en la individualidad y desarrollo emocional de cada persona.

Si bien los objetivos de esta investigación fueron alcanzados, caben mencionar ciertas limitaciones a considerar para futuros estudios. Por un lado, al emprender un trabajo con una población específica como lo son los adolescentes que concurren a escuelas de pedagogía Waldorf, una clara limitante fue el tamaño de la muestra. A nivel local no se encuentran establecimientos educativos con este tipo de propuestas educativas, y si bien se pudo establecer contacto con uno en la provincia, la matrícula total de alumnos de la franja etárea propuesta para este trabajo coincidía con el número de la muestra solicitado. Siguiendo a Casullo y Castro Solano (2000) se mantiene abierta la pregunta ¿qué contexto o factores favorecen e incrementan la calidad de vida? En este aspecto, los datos no son determinantes, por lo que sería necesario realizar nuevos estudios e investigar la influencia de variables socio-culturales implicadas en el logro del bienestar psicológico y el autoconcepto en las personas.

Sería interesante seguir desarrollando futuras líneas de investigación replicar el estudio en otras escuelas Waldorf del país, aumentando el potencial de transferencia de los datos alcanzados. Asimismo realizar estudios comparativos con escuelas de pedagogía Tradicional, para identificar las diferencias intrínsecas de este modelo.

A pesar de las limitaciones propias de un estudio exploratorio-descriptivo para la posible generalización de estos resultados, se considera que los datos obtenidos contribuyen a una más adecuada conceptualización y comprensión de factores que influyen o no en las variables de autoconcepto y bienestar psicológico. En el contexto aplicado, y considerando los cuestionamientos al tradicional modelo educativo, estos trabajos constituyen valiosos aportes empíricos profundizar el conocimiento de modelos de educación alternativo, y sus posibles influencias en el desarrollo adolescente.

Referencias Bibliográficas

- Aberasturi A. & Knobel M. (1986). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós.
- Akin-Little, K.A.; Little, S.G. & Delligatti, N. (2004). A preventive model of school consultation: incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools*, 41(1), 155-162.
- Andrews, F. & Withey, S. (1976). *Social Indicators of Well-Being: Americas' Perceptions of Life Quality*. New York: Plenum.
- Arguedas, I & Jimenez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-36.
- Avila-Espada, A; Jiménez-Gómez, F; González-Martinez, M. (1996). Aproximación psicométrica a los patrones de personalidad y estilos de afrontamiento del estrés en la adolescencia: Perspecticas conceptuales y técnicas de evaluación. En M.M. Casullo (Comp). *Evaluación Psicológica en el campo de la Salud*, pp. 267-325; Barcelona: Paidós.
- Balaguer, I; García-Merita, M. & Pastor, Y. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.
- Balaguer, I; García-Merita, M. & Pastor, Y. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio por género. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
- Benatuil, D. (2000). El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. Recuperado en: http://www.palermo.edu/ciencias_sociales/publicaciones/pdf/Psico3/3Psico%2004.pdf
- Bermúdez, J. (1986). *Psicología de la Personalidad*. Madrid: UNED (Unidades Didácticas; Tomo I, pp. 179-264).

- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Carlgrén, F. (1989). *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Cassidy, T. (2000). Social background, achievement motivation, optimism and health: a longitudinal study. *Counseling Psychology Quarterly*, 13(4), 399-415.
- Castro Solano, A., Brenlla, M. & Casullo, M. (2002). Evaluación del bienestar psicológico en adultos argentinos. En: M.M. Casullo (Comp.), *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*, Cap. 6 (págs. 93-100). Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M & Castro Solano, A. (2000). Evaluación del Bienestar Psicológico. *Revista de Psicología*, 18(2), 37-68.
- Chávez, A. (2006). Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior. Recuperado en: http://digeset.uco.mx/tesis_posgrado/pdf/ALFONSO_CHAVEZ_URIBE.Pdf
- Clouder, C. & Rawson, M. (2007). *Educación hoy. Educación Waldorf. Ideas de Rudolf Steiner en la práctica*. Buenos Aires: Antroposófica.
- Cutrona, C., Russell, D., Hessling, R., Brown, P. A. & Murry, V. (2000). Direct and moderating effects of community context on the psychological well-being of African American women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1088-1101.
- De Gracia, M., Marcó, M., Fernández, M.J., & Juan, J. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 20(1), 15-26.
- Diener, E, Suh, E., & Oishi, S. (1979). Recent Findings on Subjective Well-Being. *Indian Journal of Clinical Psychology*.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 120-129.



- Diener, E. & Suh, E. (2000) (Editores) *Culture and Subjective Well-being*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Diener, E & Seligman. (2004). Beyond Money. Recuperado en: http://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Seligman_2004.pdf
- Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Diener, E., Suh. E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E. & Kahneman, D. (2003). Zeroing in on the dark side of the American dream: A closer look at the negative consequences of the goal for financial success. *Psychological Science*, 14(6), 531-536.
- Fierro, A. (2000). *Sobre la vida feliz*. Málaga: Aljibe.
- Folkman, S. & Greer, S.(2004). Promoting psychological well-being in the face of serious illness: When theory, research and practice inform each other. *Psycho-oncology*, 9(1), 11-19.
- Fuentes, M; García, F; Gracia, E & Lila, M. (2011) Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12,
- Garaigordobil, M., Cruz, S., & Pérez, J. 1. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134
- García Hoyos, C. (2002). Cómo los estilos de comunicación influyen en las familias resilientes. Interpsiquis. Madrid: Universidad Santo Tomás.
- Hughes, J.N. (2000). The essential role of theory in the science of treating children beyond empirically supported treatments. *Journal for School Psychology*, 38 (4), 301-330.
- James W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt

- Kevin, E., Hershberger, P.J, Russell, R. K & Market, R. J. (2001). Stress, negative social exchange and health symptoms in university students. *Journal of American College Health*, 50(2), 75- 80.
- Luzuriaga, L. (1963). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Lyubomirshy, S. (2001). Why are some people happier than other? *American Psychologist*, 56(3), 239-249.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987): The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38(1), 299-337
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical Health & Psychology*, 8(1),171-183.
- Mroczek D. K. & Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: a developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1333-1349.
- Musitu, G., García, F. & Gutiérrez, M. (1997). *AFA (Autoconcepto Forma-A)* (3ª ed.). Madrid: TEA.
- Musitu, G. & García, F. (2001). *AF5: Autoconcepto forma 5*. Madrid: Tea.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Visor.
- Rodríguez Fernández, A. (2009). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 155-158 .
- Rodríguez, A., Goñi, A., Azúa, D., & Ruiz, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Psychosocial Intervention/Intervencion Psicosocial*, 15(1). Recuperado en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592006000100006&script=sci_arttext

- Rogers, C. (1982 / 1987). *A social Psychology of schooling/Psicología social de la enseñanza*. Nueva York / Madrid: Routledge y Kegan/Visor
- Rogers, C. (1950) The Significance of the Self-Regarding Attitudes and Perceptions. In *Feelings and Emotions*. New York: M. L. Reymert.
- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69(4), 719-727.
- Ryff, C. (1989). Happiness is Everything, or Is It? Exploration on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality an Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Sale, C., Guppy, A. & El-Sayed, M. (2000). Individual differences, exercise and leisure activity in predicting affective well-being in young adults. *Ergonomics*, 43(10), 1689-1698.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M.E.P. (1999). The presidents address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54(1), 559-562.
- Seligman, M.E.P. (2005). *La autentica felicidad*. Barcelona. España: Vergara.
- Sheldon, K.M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Terjesen, M.D. Jacofsky, M. Froh, J & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41(1), 163-172.
- UNESCO (1994). Catálogo para la exposición con ocasión de la 44° reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la Unesco en Ginebra.
- Veenhoven, R. (1991). Is Happiness Relative? *Social Indicators Research*, 24(1), 1-34.



- Vera, B. (2006). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Victoria, C. R. & González, I. (2000). La categoría Bienestar Psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 15(8), 25-32.
- Páramo, M ; Straniero, C; García, C; Torrecilla, N. & Escalante Gómez, E. (2011). Bienestar psicológico, estilos de personalidad y objetivos de vida en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 7-21.
- Wylie, R. (1961). *The Self-concept: Theory and research on selected topics*, Volumen 2. Nebraska: U of Nebraska Press.

F. ANEXOS



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Doy mi consentimiento para participar voluntariamente en la investigación sobre *Pedagogía Waldorf: bienestar psicológico y autoconcepto en adolescentes*, que se realiza en el Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica (GIEPsi) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Se me ha explicado en qué consistirá mi participación, he podido realizar las preguntas que consideré necesarias y se me ha garantizado que toda la información que brinde será tratada de manera confidencial.

Asimismo y conservando mi derecho a la privacidad e intimidad, acepto que los datos que se deriven de esta investigación puedan ser utilizados para su divulgación científica.

En este sentido y contando con la información necesaria, me comprometo a colaborar para cumplimentar el estudio propuesto.

Martínez, de de 2013.

.....

Investigador

.....

Participante

Ante cualquier duda comunicarse con Florencia Carmona: carmona.flor@hotmail.com



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

Edad:..... Sexo: F M Curso:

En relación a tu familia:

¿Con quién/es convivís habitualmente?.....

¿Tenés hermanos/as? NO SI ¿Cuántos?..... ¿Qué edades tienen?.....

¿Qué estudios tiene tu papá?

Primario incompleto	<input type="checkbox"/>	Terciario incompleto	<input type="checkbox"/>
Primario completo	<input type="checkbox"/>	Terciario completo	<input type="checkbox"/>
Secundario incompleto	<input type="checkbox"/>	Universitario incompleto	<input type="checkbox"/>
Secundario completo	<input type="checkbox"/>	Universitario completo	<input type="checkbox"/>

¿Trabaja? SI NO

Describe brevemente su trabajo.....

¿Qué estudios tiene tu mamá?

Primario incompleto	<input type="checkbox"/>	Terciario incompleto	<input type="checkbox"/>
Primario completo	<input type="checkbox"/>	Terciario completo	<input type="checkbox"/>
Secundario incompleto	<input type="checkbox"/>	Universitario incompleto	<input type="checkbox"/>
Secundario completo	<input type="checkbox"/>	Universitario completo	<input type="checkbox"/>

¿Trabaja? SI NO

Describe brevemente su trabajo.....

¿Cómo es tu relación con las siguientes personas?

Mamá:	Muy buena <input type="checkbox"/>	Bastante buena <input type="checkbox"/>	Más o menos <input type="checkbox"/>	Bastante mala <input type="checkbox"/>	Muy mala <input type="checkbox"/>
Papá:	Muy buena <input type="checkbox"/>	Bastante buena <input type="checkbox"/>	Más o menos <input type="checkbox"/>	Bastante mala <input type="checkbox"/>	Muy mala <input type="checkbox"/>
Hermanos/as:	Muy buena <input type="checkbox"/>	Bastante buena <input type="checkbox"/>	Más o menos <input type="checkbox"/>	Bastante mala <input type="checkbox"/>	Muy mala <input type="checkbox"/>
Amigos/as:	Muy buena <input type="checkbox"/>	Bastante buena <input type="checkbox"/>	Más o menos <input type="checkbox"/>	Bastante mala <input type="checkbox"/>	Muy mala <input type="checkbox"/>
Compañeros/as:	Muy buena <input type="checkbox"/>	Bastante buena <input type="checkbox"/>	Más o menos <input type="checkbox"/>	Bastante mala <input type="checkbox"/>	Muy mala <input type="checkbox"/>

En tu tiempo libre, ¿Qué tipo de actividades realizás?

.....
.....



En relación a tus amistades:

¿De qué manera te comunicás predominantemente con tus amigos/as? (podés elegir más de una opción)

E-mail

Por teléfono

Mensaje de texto

Encuentros personales

Facebook

Otros

En relación a tu experiencia en una escuela con pedagogía Waldorf,

¿Hace cuántos años concurrís a una escuela de este tipo? Hace..... años.

¿Cuáles consideras que son las características más importantes de este tipo de escuelas?

.....

Teniendo en cuenta que existen diferencias entre las escuelas de enseñanza tradicional y las que implementan pedagogía Waldorf: ¿Cuáles considerarás que son los aspectos positivos y negativos de cada una de ellas?

Aspectos	Escuelas de enseñanza tradicional	Escuelas de pedagogía Waldorf
Positivos		
Negativos		



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

BIEPS-J

Te pedimos que leas con atención las frases siguientes. Marca tu respuesta en cada una de ellas sobre la base de lo que pensaste y sentiste durante *el último mes*. Las alternativas de respuestas son: -ESTOY DE ACUERDO – NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO – ESTOY EN DESACUERDO. No hay respuestas buenas o malas: todas sirven. No dejes frases sin responder. Marca tu respuesta con una cruz (X) en uno de los tres espacios.

	Estoy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Estoy 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 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 en 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.			



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

AF5

A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contestá con un valor entre 1 y 99 según tu agrado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si una frase dice "La música ayuda al bienestar humano" y estás muy de acuerdo, contestarás con un valor alto, como por ejemplo el 94. Mirá como se anotaría en la Hoja de respuesta:

La música ayuda al bienestar humano	9	4
-------------------------------------	---	---

Por el contrario, si estás muy poco de acuerdo, elegirás un valor bajo, por ejemplo el 9, y lo anotarás en la Hoja de respuestas de la siguiente manera:

La música ayuda al bienestar humano	0	9
-------------------------------------	---	---

No olvides que disponés de muchas opciones de respuesta, en concreto podés elegir entre 99 valores. Elegí el que más se ajuste a tu criterio.

RECORDA, CONTESTA CON LA MÁXIMA SINCERIDAD

1-Hago bien los trabajos escolares.		
2-Hago fácilmente amigos.		
3-Tengo miedo de algunas cosas.		
4-Soy muy criticado en casa.		
5- Me cuido físicamente.		
6- Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador.		
7- Soy una persona amigable.		
8- Muchas cosas me ponen nervioso.		
9- Me siento feliz en casa.		
10- Me buscan para realizar actividades deportivas.		
11- Trabajo mucho en clase (en el trabajo).		
12- Es difícil para mí hacer amigos.		
13- Me asusto con facilidad.		



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

14- Mi familia está decepcionada de mí.		
15- Me considero elegante.		
16- Mis superiores (profesores) me estiman.		
17- Soy una persona alegre.		
18- Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.		
19- Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.		
20- Me gusta como soy físicamente.		
21- Soy un buen trabajador (estudiante).		
22- Me cuesta hablar con desconocidos.		
23- Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior).		
24- Mis padres me dan confianza.		
25- Soy bueno haciendo deporte.		
26- Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador.		
27- Tengo muchos amigos.		
28- Me siento nervioso.		
29- Me siento querido por mis padres.		
30- Soy una persona atractiva.		

¡Muchas Gracias!



Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Mar del Plata

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En el marco de nuestra tesis de pregrado de la Lic. en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, estamos realizando una investigación cuyo objetivo es describir el bienestar psicológico y el autoconcepto en adolescentes que concurren a una escuela que implemente como método de enseñanza la pedagogía Waldorf.

Para ello necesitamos administrar un conjunto de técnicas a una muestra de alumnos entre 15 y 18 años de edad, es decir, que los adolescentes respondan a una serie de ítems según su propia experiencia.

Atendiendo a las pautas que encuadran los procedimientos de investigación científica y garantizando la confidencialidad de los datos recabados, les solicitamos la autorización para que su hijo/a participe en esta parte de la investigación. *

¡Gracias por su colaboración!

A los días de.....de 2013 damos nuestro consentimiento informado para que
..... participe en esta actividad.

PADRE / MADRE

Firma:

.....

Nombre y apellido:

.....

Documento:

.....

* Ante cualquier duda comunicarse con Florencia Carmona: carmona.flor@hotmail.com