

**IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE BIENESTAR PSICOLOGICO Y SU
RELACION CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE
SÉPTIMO GRADO DE BÁSICA SECUNDARIA.**

LOPEZ GONZALEZ. G.L.

MADERA BARRANCO. C.D.

RAMIREZ VARELA. O.L.

**Trabajo investigativo de grado para obtener el título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARIBE
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA**

2012

**IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE BIENESTAR PSICOLÓGICO Y SU
RELACIÓN CON EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE
SÉPTIMO GRADO DE BÁSICA SECUNDARIA.**

**GLORIA LUZ LOPEZ GONZALEZ.
CLARA DE JESUS MADERA BARRANCO.
OLGA LUCÍA RAMIREZ VARELA.**

**Trabajo investigativo de grado para obtener el título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

TESIS

Directora: Mg. MARBEL GRAVINI DONADO

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARIBE
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA**

2012

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla (Atlántico), Febrero 24 de 2012

DEDICATORIA.

A Dios, por ser nuestro creador, amparo y fortaleza y por ayudarnos a perseverar a pesar de las dificultades.

A nuestras familias y amistades por su continuo y afectuoso apoyo.

GLORIA, CLARA Y OLGA.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

- Universidad Autónoma del Caribe, por abrirnos sus puertas y darnos la oportunidad de generar conocimiento y perfeccionar los ya existentes. Por su receptividad y apoyo a la investigación.
- A cada uno de los docentes que fueron artífices de nuestro proceso formativo, por brindarnos herramientas pertinentes para ser aplicadas no solo en nuestra vida profesional, sino, en nuestra vida personal.
- Al Doctor Félix Rodríguez, por sus valiosas sugerencias y acertados aportes durante el desarrollo de este trabajo.
- A la Dra. Marbel Gravini, asesora de la investigación por su disposición y capacidad de escucha.
- Al Instituto técnico de Comercio Barranquilla, por darnos la posibilidad de realizar la presente investigación.
- A las estudiantes de séptimo dos por su enorme disposición y por el entusiasmo con que participaron de la experiencia.
- A las personas relacionadas en la bibliografía de este documento y las fuentes a las que acudimos para realizar este trabajo de tesis.
- A Helen, a María del Socorro, a Angélica y a tantas otras personas que nos acompañaron en este proceso.

RESUMEN

Esta investigación está basada en el modelo teórico de Ryff sobre Bienestar Psicológico, utilizó un diseño correlacional y tuvo como propósito establecer la relación entre el Bienestar psicológico y el rendimiento académico de estudiantes de 7º de básica secundaria después de la aplicación de un programa de Bienestar psicológico. Para medir el bienestar en una muestra de 38 estudiantes, se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff y para valorar el rendimiento académico, se utilizó el promedio del primer y del segundo semestre 2011. Los análisis estadísticos mostraron una correlación positiva entre los niveles de bienestar psicológico y el rendimiento académico.

Palabras clave: Bienestar psicológico, rendimiento académico, dimensiones del bienestar psicológico, adolescentes

ABSTRACT

This investigation is based on the Ryff's theoretical model of Psychological Well-being. It used a correlational design and had, as a purpose, to establish the relationship between psychological well-being and academic performance of students in the seventh grade after the implementation of a welfare program on the academic performance of students in the seventh grade. To measure the well-being levels in a sample of 38 students the Ryff's scales of Psychological Well-being were used and, to evaluate the academic performance, the average of the first and the second halves of 2011 was used. The statistical analysis showed a positive correlation between levels of psychological well-being and academic performance

Keywords: Psychological well-being, academic performance, psychological well-being dimensions, adolescents.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	12
I. PERSPECTIVAS TEÓRICAS	19
1.1. MARCO DE REFERENCIAS	19
1.1.1. ANTECEDENTES	19
1.1.2. EL BIENESTAR, UN ANHELO ETERNO DEL SER HUMANO	34
1.1.3. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, CONSTRUCTO COMPLEJO Y MULTIDIMENSIONAL	47
1.2. MARCO CONCEPTUAL	57
1.3. MARCO LEGAL	61
II. DIAGNÓSTICO DE LAS DIFICULTADES ACADÉMICAS DE LAS ESTUDIANTES	65
2.1. HALLAZGOS	65
III. DISEÑO, APLICACION, EVALUACIÓN DEL PROGRAMA CONSTRUYENDO CAMINOS DE BIENESTAR Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.	74
3.1 ANALIZANDO RESULTADOS	74
CONCLUSIONES	110
DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
BIBLIOGRAFIA	132
ANEXOS	148

LISTA DE REFERENCIAS

Gráfica 1: Consolidado causas de bajo rendimiento	66
Gráfica 2. Taller de apertura del programa	81
Gráfica 3. Dimensión Autoconcepto	82
Gráfica 4. Dimensión Relaciones interpersonales	82
Gráfica 5. Dimensión Control Ambiental	83
Gráfica 6. Dimensión Autonomía	83
Gráfica 7. Dimensión Crecimiento personal	84
Gráfica 8. Dimensión Propósito en la vida	85
Gráfica 9. Evaluemos la experiencia	85
Gráfica 10: Grado de conocimiento de experto	88
Gráfica 11: Frecuencia Absoluta	89
Gráfica 12: Frecuencia Absoluta Acumulada	90
Gráfica 13: Algo que aprendí	96
Gráfica 14: Lo que debo superar	96
Gráfica 15: Taller más significativo	97
Gráfica 16: Impacto del programa	98
Gráfica 17: Bienestar Psicológico 7-2 por dimensión antes y después	101
Gráfica 18: Comparación rendimiento académico por rangos	103
Gráfica 19: Rendimiento académico inicial y final	105
Gráfica 20: Recta de regresión lineal inicial	107
Gráfica 21: Recta de regresión lineal de la prueba final	108

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Dimensiones del Bienestar Psicológico, definición y reactivos	17
Tabla 2: Comparación factores protectores y dimensiones del Bienestar Psicológico (BPS)	51
Tabla 3: Consolidado causas del bajo rendimiento Académico	65
Tabla 4: Estrategias para mejorar rendimiento académico INSTECA 2010	67
Tabla 5: Índice de pérdida de la asignatura matemáticas, jornada mañana Primer período 2.011	68
Tabla 6: Número de estudiantes con desempeño bajo en matemáticas. Jornada mañana, segundo período 2.011	68
Tabla 7: Estadística de estudiantes que ganan todas sus asignaturas en el primer período del año 2011. Jornada mañana	69
Tabla 8: Estadística de estudiantes que ganan todas sus asignaturas en el segundo período del año 2011. Jornada mañana	70
Tabla 9: Promedio académico general inicial de séptimo dos	75
Tabla 10: Promedio académico por área inicial de séptimo dos	76
Tabla 11: Clasificación de estudiantes por categoría de desempeño	76
Tabla 12: Clasificación de estudiantes por rangos de valoración	77
Tabla 13: Promedios Bienestar Psicológico, general inicial 7.2	77
Tabla 14: Promedio Bienestar Psicológico inicial de 7.2 por dimensión	79
Tabla 15: Coeficiente de Competencia de expertos	87
Tabla 16: Frecuencia Absoluta,	88
Tabla 17: Frecuencia Absoluta Acumulada	89
Tabla 18: División Frecuencia Absoluta Acumulada	90
Tabla 19: Determinación de los puntos de Cortes	91
Tabla 20: Conclusiones generales primera prueba a expertos	91
Tabla 21: Conclusiones generales segunda prueba a expertos	92
Tabla 22: Lo que aprendí en construyendo caminos de Bienestar	95
Tabla 23: Lo que debe superar	96
Tabla 24: El taller más significativo	97

Tabla 25: Impacto del programa de Bienestar psicológico	98
Tabla 26: Evaluación externa	99
Tabla 27: Promedios del Bienestar psicológico Inicial y final por Estudiantes y del grupo en general	99
Tabla 28: Promedios del Bienestar psicológico Inicial y final por Dimensiones	100
Tabla 29: Rendimiento académico inicial y final de 7.2	101
Tabla 30: Comparación Rendimiento académico inicial y final de 7.2 por categorías de desempeño	103
Tabla 31: Comparación Rendimiento académico inicial y final de 7.2 por rangos de valoración	103
Tabla 32: Rendimiento académico inicial y final por áreas de 7.2	104
Tabla 33: Estadísticos descriptivos	105
Tabla 34: Prueba de Rangos de Wilcoxon	106
Tabla 35: Correlaciones final	107

ANEXOS

Anexo N° 1 Trabajos con Psicoorientación	148
Anexo N° 2 Informe de Psicoorientación	149
Anexo N° 3 Escala de valoración institucional	150
Anexo N° 4 Escala de Ryff	151
Anexo N° 5 Análisis de Expertos	152
Anexo N° 6 Ejemplo Encuesta a Expertos diligenciada	153
Anexo N° 7 Implementando el programa	154
Anexo N° 8 Encuesta evaluación interna	156
Anexo N° 9 Encuesta evaluación externa	157
Anexo N°10 Programa: Construyendo Caminos De Bienestar	158

IN UCCIÓN

En el mundo actual se experimentan cambios vertiginosos en muchos campos, tales como la economía, la tecnología, la política, lo ambiental, todo lo cual influye en transformaciones sociales, familiares y educativas que implican exigencias cada vez más fuertes. A nivel educativo, se busca permanentemente mejorar el desempeño escolar de los estudiantes pues los sistemas educativos lo han convertido en una medida del aprendizaje logrado en el aula y como uno de los indicadores de éxito de la gestión escolar.

Las instituciones educativas buscan por todos los medios el rendimiento óptimo de sus estudiantes, una de esas instituciones es el Instituto Técnico de Comercio Barranquilla, institución educativa de naturaleza oficial, de modalidad técnica comercial y de carácter femenino con una población actual de 1.319 estudiantes de los estratos 1 y 2 básicamente. Durante los 3 últimos años, se pusieron de manifiesto dificultades académicas de las estudiantes, expresadas en bajos promedios (valoraciones de 2,5 a 2,9) reporte de apatía académica, inasistencia creciente, incumplimiento en trabajos, poca autonomía respecto al estudio, y un aumento de reportes a coordinación y a psicoorientación.

En el 2010, durante la primera semana de desarrollo institucional, con base en las estadísticas académicas del año anterior, se realizó un análisis de la situación académica, encontrándose importante trabajar sobre las posibles causas. Se acordó entonces en Consejo académico aplicar una encuesta a docentes para que desde su experiencia de aula, manifestaran cuales creían eran las causas del bajo rendimiento. Entre las posibles causas se encontraron unas de tipo académico y otras de tipo afectivo, tales como: Falta de hábitos de lectura y de estudio, bajo nivel de comprensión lectora, falta de técnicas de estudio, actitudes inadecuadas, desmotivación, falta de metas, relaciones interpersonales difíciles, baja frustración al fracaso (ver tabla 3).

Con base en este análisis desde las áreas académicas, Coordinación y Psicoorientación se aplicaron diversas estrategias con las estudiantes, que apuntaron básicamente a lo académico: El sistema de evaluación escolar (SIE) se construyó atendiendo diferentes dimensiones del proceso formativo (saber saber, saber hacer y saber ser y convivir), se cualificaron programas para la comprensión lectora, se les trabajaron técnicas de estudio como elaboración de resúmenes y mapas conceptuales, se realizaron talleres de intensificación en diversas asignaturas especialmente matemática y jornadas de refuerzo con monitoras, y se dictaron charlas motivacionales; así se creyó estar abarcando todas las causas del problema, como resultado, las valoraciones mejoraron, especialmente en Lengua Castellana y Sociales y la proyección de reprobación que para mediados del tercer periodo 2010 estaba en 11,2 % (72 estudiantes de 619) bajó al 5% (31 estudiantes).

Pero en el 2011 los resultados insuficientes siguieron presentándose, situación manifiesta en bajos promedios y un nivel de pérdida por asignatura mayor al 10%. Al mismo tiempo la problemática emocional observada por la comunidad educativa, diagnosticada y acompañada por Psicoorientación seguía presentándose.

Espíndola 2000 (Cit. en Chávez 2006) manifiesta que el proceso de enseñanza aprendizaje enfrenta nuevos retos como la apatía cognoscitiva, la carencia de control emocional, autoestima baja, que son factores psicológicos, presentes en la situación de la institución educativa. Esto llevó a pensar que los aspectos afectivos que no se habían abordado en la institución pudieran estar influenciando negativamente el proceso, lo que se consideró respaldado por la búsqueda que actualmente realizan muchos investigadores sobre factores no cognitivos que puedan dar mejores razones del rendimiento académico, basados en que los factores exclusivamente intelectuales no logran explicar totalmente el alto o bajo rendimiento académico. (Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995. Cit en: Díaz 2003).

El diagnóstico realizado se refería en cuanto a la problemática emocional a manifestaciones como: baja auto aceptación, relaciones interpersonales difíciles, falta de metas e inseguridad en la toma de decisiones, variables relacionadas en las 6 dimensiones de un constructo llamado Bienestar Psicológico. Al revisar investigaciones sobre este tema, se encontró que algunas de esos trabajos mostraban una relación significativa entre el constructo Bienestar Psicológico y aspectos positivos en el ámbito escolar, entre los que destacan la auto eficacia académica, la satisfacción con los estudios, y el bajo nivel de deserción escolar (Chávez, 2006, Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005).

Algunos autores hablando de Bienestar, plantean que la experiencia de afectos positivos incrementa la flexibilidad cognitiva, facilita la resolución creativa e innovadora de problemas y favorece un procesamiento eficiente de la información propiciando el desarrollo de ciertas funciones ejecutivas (Ashby et al., 1999; Phillips, Bull, Adams, & Fraser, 2002), al mismo tiempo que aumenta la habilidad personal para organizar las ideas y para proponer múltiples alternativas para desenvolverse en tareas específicas (Ashby et al., 1999).

Por otra parte a pesar de que tradicionalmente, la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas en detrimento de otras cualidades de los individuos, la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995). Y aspectos que pudieran ser relevantes como las emociones y habilidades sociales han sido dejados de lado por considerar eran del ámbito privado y no tenían por qué ser de incumbencia de la escuela (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008a).

Igualmente, los objetivos de la Ley general de Educación de Colombia plantean formar integralmente a los individuos (artículo 5) y en concordancia los

objetivos institucionales del Insteco (reflejados en su misión y visión) proponen desarrollar en las estudiantes competencias que les permitan desempeñarse eficientemente en el mundo productivo, avanzar hacia su preparación profesional y ejercer con responsabilidad su ciudadanía (PEI INSTECO), por lo que la institución se esfuerza por lograr que todas o la mayoría de sus estudiantes alcancen un desempeño escolar superior o alto y al mismo tiempo, contribuir a la construcción de la identidad personal de esas estudiantes (responsables de sí mismas y de su entorno), por lo que construir propuestas que atiendan ambos aspectos es una importante opción para la institución , sobre todo porque la realidad institucional mostraba dificultades en rendimiento académico.

De hecho, al finalizar el primer semestre 2011 un 43,8% (287 de 654) de estudiantes presentaba un desempeño académico no satisfactorio, acompañado de bajos niveles de responsabilidad, situación notoria en el incumplimiento de tareas, (entre un 20 y 25% de manera permanente) no preparación para evaluaciones, no aprovechamiento de las oportunidades de recuperación e incumplimiento de plazos para entrega de tareas.

Ante la necesidad de escoger un grupo para trabajar una propuesta, se pensó en el grupo séptimo dos por su alto nivel de pérdida por asignatura (53,66% en el primer semestre 2011 reflejado en el informe estadístico del proceso académico) y por algunas características del grupo, que estaba conformado por 38 estudiantes, que mostraba como características relevantes: desinterés por el estudio, poco autocontrol, dinámica grupal inadecuada liderada por un grupo con problemas conductuales, baja tolerancia grupal. Al grupo pertenecían 5 repitentes, 3 de ellas con dificultades académicas y dos con dificultades actitudinales. De las 38 estudiantes que conformaban el grupo, 15 es decir el 39,47% estaban siendo tratadas en Psicoorientación por bajo Rendimiento Académico y/o Problemáticas afectivas (impulsividad, rebeldía, sentimientos contradictorios por padres ausentes, agresividad y baja autoestima).

Surgió la pregunta: ¿Cuál será la relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico de las estudiantes de 7^o-2 después de la aplicación de un programa de Bienestar Psicológico?

De este modo, se formuló el objetivo general de este trabajo, el cual es: Establecer la relación entre el Bienestar psicológico y el rendimiento académico de estudiantes de 7^o de básica secundaria después de la aplicación de un programa de Bienestar psicológico.

Para lo cual se determinaron los objetivos específicos de: Revisar la literatura referente a la temática y establecer las unidades de análisis de esta investigación, Identificar los niveles de bienestar psicológico en las estudiantes de 7^o de una institución educativa oficial de Barranquilla y analizar los resultados académicos de esas mismas estudiantes en el primer semestre del 2011. Así mismo diseñar un programa de Bienestar psicológico para las estudiantes de 7^o con base en las dimensiones del bienestar planteadas por Carol Ryff, Aplicarles el programa de bienestar psicológico diseñado y por último contrastar los niveles de bienestar psicológico y el rendimiento académico después de la aplicación del programa de bienestar psicológico con los obtenidos en la fase diagnóstica.

Igualmente se estableció la hipótesis general del trabajo, la cual es que la aplicación de un programa de bienestar psicológico afectaría positivamente el rendimiento académico de los participantes en el programa.

La perspectiva epistemológica de la investigación, se fundamentó en el paradigma empírico – analítico. El tipo de investigación es Cuantitativa, correlacional; y el tipo de estudio pre- Experimental. En cuanto a la población y la muestra, el proyecto de investigación se focaliza en el grado 7^o del nivel de básica secundaria de una institución educativa de Barranquilla, de allí se tomó una muestra

de 38 estudiantes. La técnica utilizada para procesar la información del rendimiento académico fue el análisis documental de las valoraciones del primer semestre 2011 y las estadísticas del bajo rendimiento por área. Para determinar los niveles de Bienestar, se utilizó una adaptación al español de la versión de D. van Dierendonck de las escalas de bienestar psicológico propuesta por Ryff, realizada por Díaz et, al. (2006). Las escalas resultantes estuvieron compuestas por un número de ítems que osciló entre 4 y 6, Con un total de 29 ítems, la estructura de la escala adaptada es la siguiente:

TABLA No. 1: Dimensiones del Bienestar psicológico. Definición y reactivos.

DIMENSIONES	DEFINICIONES	ITEMS
Autoaceptación	Es uno de los criterios centrales del bienestar y se relaciona con experimentar una actitud positiva hacia sí mismo y hacia la vida pasada.	1, 7, 17, 13 y 24
Relaciones positivas	Se define como la capacidad de mantener relaciones estrechas con otras personas, basadas en la confianza y empatía.	2, 8, 12 y 25
Autonomía	Relacionada con la autodeterminación, las personas con autonomía saben enfrentar de mejor manera la presión social. Necesaria para poder mantener su propia individualidad.,	3, 4, 9, 18, 19 y 23.
Dominio del entorno	Capacidad individual para crear o elegir ambientes favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias.	5, 10, 14, 20 y 29.
Crecimiento personal	Se relaciona con el desarrollo de las potencialidades, seguir creciendo como persona y llevar al máximo sus potencialidades.	22, 26, 27, y 28
Propósito en la vida	Las personas necesitan marcarse metas, definir sus objetivos, que le permitan dotar a su vida de un cierto sentido.	6, 11, 15, 16 y 21

Los ítems en cursiva dan cuenta de reactivos inversos.

(Tomado de Díaz et, al. 2006).

Aquí también los participantes responden utilizando un formato de respuesta tipo Lickert con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo).

El trabajo se inició con una revisión de la bibliografía pertinente a la investigación, a partir de la cual se definieron las unidades de análisis. Utilizando

los resultados del primer y segundo período y parte del tercer periodo académico del año 2011(primer semestre académico) de las estudiantes de séptimo dos.

Se procesó esta información por Excel encontrándose así los promedios académicos iniciales, generales y por área. Luego se midió el nivel de bienestar Psicológico inicial (antes de la intervención del programa de Bienestar Psicológico al grado séptimo dos) y se calcularon los promedios de Bienestar Psicológico, general y por dimensión.

Una tercera etapa fue el diseño del programa de intervención en el cual se consideraron las dimensiones del modelo del Bienestar psicológico de Riff, con base en las cuales se diseñaron una serie de talleres estructurados en función de diferentes principios psicológicos que acompañan el desarrollo evolutivo de los adolescentes. Esta fase incluyó un proceso de evaluación por parte de jueces expertos en un primer momento quienes presentaron sugerencias acerca del tipo de programa diseñado. Se pasó entonces a la etapa de intervención del programa de Bienestar Psicológico a las estudiantes de séptimo dos, que demoró alrededor de tres meses.

Después de terminada la etapa de intervención, se realizó la aplicación de la escala de Ryff para medir el Bienestar Psicológico final de estas estudiantes, y con esto se determinaron los promedios, individuales, generales y por dimensión. Por último se tomaron los resultados finales del año académico 2011 de las estudiantes y se determinó cuáles fueron los promedios académicos finales generales, individuales y por área, después de la intervención, ya teniendo los resultados finales tanto de Bienestar psicológico como del Rendimiento académico estos se contrastaron con los valores iniciales antes de la intervención.

1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

1.1. MARCOS DE REFERENCIAS

1.1.1. ANTECEDENTES

El bienestar es un constructo de alta complejidad, en el cual todavía existe confusiones en su delimitación conceptual la que se debe, entre otras razones, a una diversidad de enfoques, lo que no ha permitido aún llegar a un consenso en cuanto a su conceptualización y medición. Ryan y Deci en 2001 (cit. por Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle y Van Dierendonck, 2006, p. 572), señalaron que los estudios tradicionales acerca del bienestar se han perfilado en dos líneas: una vinculada con la felicidad como indicadora de la calidad de vida (Perspectiva hedónica) y otra ligada al desarrollo del potencial humano (Perspectiva eudaimónica).

Históricamente el bienestar estuvo asociado con estados afectivos positivos (perspectiva hedónica) lo cual Ryff (1989) y otros autores consideran incompleto por cuanto el bienestar es un constructo mucho más amplio que la simple estabilidad de afectos positivos en periodos largos de tiempo, denominado comúnmente como felicidad Schumutte y Ryff, (1997). El bienestar es más una dimensión evaluativa vinculada a la valoración que cada ser humano le da al resultado obtenido de su modo de vida, en la que se identifican de acuerdo a Ryff seis dimensiones(multidimensionalidad) y una serie de componentes como la autorrealización, la autorregulación, el significado vital y el funcionamiento mental optimo. Es desde esta última concepción donde se inscribe este trabajo.

Respecto a los trabajos sobre el bienestar es de aclarar que su investigación empírica ha sido precedida por la investigación científica de la felicidad bajo fuertes cuestionamientos con respecto al abordaje de los fenómenos humanos

como objeto de conocimiento. Las críticas estuvieron referidas inicialmente a la validez y confiabilidad de los procedimientos metodológicos utilizados. Específicamente en aquellos casos en que se estudiaban estados internos que no eran directamente observables, medibles o predictibles y cuyos reportes eran considerados como inadmisibles para ser aceptados como hallazgos científicos o como resultados que pudieran generalizarse en otros contextos.

A su vez, cabe distinguir en la trayectoria investigadora del bienestar dos grandes etapas. Inicialmente el estudio de este constructo se lleva a cabo asociado a diferentes variables socio-demográficas como el sexo, la edad, el nivel de ingresos o la salud, siendo el aspecto central la propia evaluación que la persona hace de su vida (Diener, 2000), pero con el tiempo se percibió que es imposible sistematizar y encuadrar un concepto de bienestar partiendo de solo hechos cuantitativos y observables que llevaron a creer que en ellos se encontraba el bienestar.

Actualmente (una segunda etapa) las investigaciones se enfocan en entender los procesos que subyacen al bienestar, es decir, el cómo de cada una de esas experiencias facilitan o dificultan su consecución y sus consecuencias para la vida. Las percepciones que cada persona tiene sobre su propia vida, las evaluaciones que hace sobre lo que es y lo que tiene y su nivel de aspiraciones se convierten en una valiosa información que debe incluirse a la hora de estudiar la calidad de vida de las personas y de las naciones. Campbell, Converse y Rodgers, (1976). Son algunos de estos trabajos, los que se relacionan en esta investigación.

Estas aclaraciones son valiosas por cuanto existe una multiplicidad de investigaciones en que se entre mezclan estas concepciones, ya sea por confusión o por considerarlas complementarias. De las muchas fuentes consultadas: artículos, trabajos de investigaciones a nivel internacional, nacional y locales, se trató de priorizar aquellas que hacen referencia desde la perspectiva eudaimónica a los constructos Bienestar Psicológico y Rendimiento Académico, pero es de anotar que

hay muy pocas que relacionen el rendimiento académico con el bienestar psicológico desde las 6 dimensiones que propone Ryff(1989), la mayoría realiza el estudio en relación con solo una o algunas de ellas o con aspectos afectivos (también llamados emocionales o psicológicos).

Esto último puede tender a confundir por cuanto en este aparte se refieren trabajos aspectos que pudieran considerarse poco relacionados con las dimensiones del Bienestar propuestas por Ryff, (motivación, autoconcepto, stress, estrategias de afrontamiento, factores protectores y otros) pero que al revisarlas con más cuidado permite ver y entender los aportes de la relación. Igualmente se incluyeron reseñas de artículos o trabajos que se consideró aportan teoría y apoyan el tipo de investigación que se realiza, como por la adaptación de la escala de Bienestar de Ryff a adolescentes mexicanos, o la aplicación de las dimensiones de Bienestar al deporte. Todo ello para brindar un marco de antecedentes enriquecedor.

Bienestar psicológico y rendimiento académico

Estudios como los de Oliver, 2000, señalan una relación importante entre bienestar psicológico y rendimiento académico. Estudiantes con mejor rendimiento académico muestran menos *burnout* y más autoeficacia, satisfacción y felicidad asociadas con el estudio y es común en aquellos estudiantes que no proyectan abandonar los estudios. Se ha encontrado que cuanto mayor rendimiento académico haya habido en el pasado, mayor será el bienestar psicológico en el futuro, y este, a su vez, incidirá en un mayor rendimiento académico y viceversa.

En España Salanova, m., Martinez, i.,Bresó, e.,Lloren, s., Grau,r. (2005), analizaron los obstáculos y facilitadores del rendimiento académico en estudiantes universitarios, el objetivo del proyecto fue analizar los aspectos que influyen en la calidad de la enseñanza así como en el Bienestar Psicológico de los estudiantes de la Universitat Jaume I de Castellón. Todo ello con el fin de elaborar estrategias

de intervención, de optimización de la calidad del aprendizaje universitario. Para recoger la información del estudio, se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas.

Los resultados obtenidos a través de un cuestionario de auto informe y técnicas cualitativas (intercambio de ideas y grupo de enfoque), muestran una relación positiva entre obstáculos en el estudio y la propensión al abandono. Mientras que los facilitadores en el estudio se relacionan positivamente con el compromiso, autoeficacia, satisfacción y felicidad relacionada con los estudios. En cuanto al desempeño académico se encontró la existencia de círculos de espirales positivas y negativas en las relaciones entre éxito/fracaso pasado, bienestar/malestar psicológico y éxito/fracaso futuro, respectivamente.

De las investigaciones que relacionan directamente el constructo Bienestar Psicológico y el rendimiento académico se destaca la realizada en México por Alfonso Chávez Uribe (2006), en ella participaron 92 estudiantes con edades entre 17 y 18 años. Para medir el bienestar psicológico se utilizó la escala de bienestar psicológico en jóvenes adolescentes (BIEPS-J) y para valorar el rendimiento académico de los participantes en el estudio, se utilizó el promedio obtenido en la segunda evaluación parcial.

Los resultados de este estudio interesan a esta investigación pues permitieron determinar que existe una correlación positiva ($r= 0.709$) entre el rendimiento académico y bienestar psicológico, así como, relaciones variables con cada una de las sub dimensiones de la escala BIEP-J, siendo de mayor a menor: vínculos psicosociales, la Autoaceptación, el control de las situaciones y los proyectos de vida. Sin embargo el tipo de estudio fue correlacional y no se pudo determinar que dicha relación es causal o de dependencia, o sea si el aumento del bienestar psicológico corresponde a un aumento en el rendimiento académico o viceversa.

Otra de las investigaciones realizadas fue la de Carlos Velásquez C y otros (2008), que tuvo como objetivo examinar empírica y conceptualmente las interacciones entre las variables de bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en los estudiantes de facultades representativas de las diversas áreas de estudio de la Universidad Nacional Mayor de San Marco. Se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (que mide relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida), el Inventario de Asertividad de Rathus y el rendimiento académico. Se encontró que existe relación significativa entre el bienestar psicológico y la asertividad, tanto en varones como en las mujeres y la influencia positiva de estos factores en el rendimiento académico. (LIMA- PERÚ)

Robles, Sánchez y Galicia (2010) investigaron la relación existente entre el bienestar psicológico, el nivel de depresión y el rendimiento académico en una población de adolescentes que cursaban la educación secundaria en el Estado de México. Para el estudio se seleccionó una muestra de 114 adolescentes (59 mujeres y 55 hombres) de los tres grados de educación secundaria cuya edad estaba comprendida entre los 12 y 16 años. Para la evaluación del nivel de depresión se utilizó el Inventario de Depresión de Kovacs (2004). Para la evaluación del Bienestar Psicológico se aplicó la adaptación al castellano de la Escala de Bienestar Psicológico de Riff (Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco et al, 2006). El rendimiento escolar se evaluó mediante el promedio final de calificación correspondiente al ciclo escolar 2008-2009. Los análisis correlacionales realizados pudieron ser divididos en dos etapas: En la primera etapa, los resultados sugieren que entre mayor presencia de depresión presentada por los adolescentes, menor será su rendimiento escolar y su nivel de bienestar psicológico, mientras que a mayor bienestar psicológico se incrementará el rendimiento escolar. En

la segunda etapa de análisis, se encontraron correlaciones negativas significativas entre todas las dimensiones del bienestar psicológico y los factores del Inventario de Kovacs, tanto en la muestra total como en el grupo de mujeres. En la población total como en la de hombres se encontró una relación negativa significativa entre los factores de Falta de Entusiasmo y Relaciones Interpersonales con el rendimiento escolar. Lo cual les permitió plantear que entre mayor sean los niveles de cualquiera de las seis dimensiones del bienestar psicológico menor serán los niveles de los factores de depresión contemplados en el inventario de Kovacs.

Bienestar psicológico y sus correlaciones con aspectos del ser humano que influyen en el rendimiento académico.

Respecto a la relación entre personalidad y bienestar psicológico, Castro (2002), encontró en una investigación realizada con estudiantes universitarios, que si existe una relación entre ambas variables y que ésta puede darse desde tempranas edades. Los resultados también mostraron que los adolescentes con una actitud optimista ante la vida, eran más activos, modificadores del entorno, lógicos, racionales, seguros de sí mismos, asertivos y decididos, poseían una satisfacción superior al promedio en la mayoría de las áreas vitales (familia, estudios, amigos, salud, nivel de vida). Por el contrario, los jóvenes pesimistas frente a la vida mostraron una tendencia a acomodarse pasivamente ante lo que les sucede, eran menos racionales, muy subjetivos en el procesamiento de la información, presentaban conductas de asilamiento, inseguridad, docilidad y poseían un grado de insatisfacción general en todos los ámbitos de su vida.

Analizar cuáles eran los rasgos de personalidad que más se relacionan con el logro académico y el bienestar autopercebido de la adaptación afectiva a determinado contextos vitales para los adolescentes fue el objetivo del trabajo titulado “Rasgos de Personalidad, Bienestar Psicológico y Rendimiento Académico

en Adolescentes Argentinos, llevado a cabo por Castro Solano, Alejandro; Casullo, María Martina (2001), para lo cual replicaron estructura pentafactorial de los rasgos de personalidad en adolescentes de 13 a 19 años de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires. Además se aplicaron el cuestionario de los cinco Factores de Personalidad (BFI) de John (1990), y dos encuestas, una sobre rendimiento escolar y otra sobre satisfacción vital por áreas (Escala D-1) de Andrews y Withey, 1976, a una muestra de 337 jóvenes.

En cuanto a los resultados se pudo señalar que la estructura pentafactorial de los adolescentes argentinos es la misma que en los jóvenes estadounidenses, el componente más relacionado con el mejor rendimiento escolar fue la dimensión *conciencia*.

Díaz y Sánchez (2001) examinan el papel de los estilos de personalidad y las metas personales en la predicción de la satisfacción vital. Los resultados indican que la consideración de las unidades mediadoras (metas personales) y las disposiciones (estilos de personalidad) permiten predecir un alto porcentaje de la varianza de la satisfacción. La percepción de apoyo familiar para realizar las metas personales y la orientación al placer muestran una estrecha relación con la satisfacción vital. Sentirse apoyado por los demás, disponer de una red social de apoyo y estar integrado en la comunidad más próxima son elementos que repercuten positivamente en la satisfacción vital (Emmons, 1986; Palys & Little, 1983).

Son varios los autores que han estudiado cómo la motivación puede ser factor predictor del bienestar psicológico y han encontrado que personas con alta motivación tienen más posibilidades de alcanzar metas que quienes tienen baja motivación (Ballesteros et al, 2006).

El concepto de resiliencia se ha relacionado con la capacidad para predecir

y evitar resultados negativos a pesar de situaciones de riesgo, a mantener la competencia bajo situaciones de estrés y a la recuperación del trauma. Aunque no hay estudios que establezcan una relación entre resiliencia y Bienestar psicológico, “es evidente que ser resiliente resulta básico para el bienestar (Ballesteros et al, 2006, p 242). A pesar que las personas resilientes pueden experimentar una experiencia que perturbe su salud mental, éstas pueden mantener un funcionamiento estable, enfrentarse a las adversidades que en otras circunstancias normales no lo harían, así como generar experiencias y emociones positivas (Bonanno, 2004).

En esta línea, tenemos que son numerosas las investigaciones que se han centrado en determinar la relación entre motivación y rendimiento académico. Destacándose los trabajos de Colmenares y Delgado (2008), Cordero y Rojas (2007), Lozano, García y Gallo (2000) y Martínez y Galán (2000). En estas investigaciones los enfoques han sido muy similares, de corte cognitivo y han considerado a la motivación como un proceso de auto-regulación que involucra cognición, emoción, acción y relación.

Igualmente se resalta de este grupo de investigaciones la realizada en Europa por José Alberto Martínez González (2011), titulada la Auto-motivación y Rendimiento Académico, cuyo objetivo era determinar la relación existente entre los procesos de auto-motivación que el estudiante universitario declara llevar a cabo y su propio rendimiento académico. Esta investigación asumió que la motivación constituye un proceso de regulación, una competencia que incluye aspectos cognitivos, afectivos, sociales y conductuales; que debe ser centrada en la auto-motivación del alumno, como una competencia propiamente suya. Los resultados demostraron que las acciones de auto-motivación que lleva a cabo el estudiante universitario influyen en su rendimiento académico de forma moderada pero positiva, lo cual está en sintonía con los resultados de otras investigaciones que sugieren que el rendimiento depende de múltiples variables, no sólo de una o de

dos.

Álvarez Rojo y otros (1999) afirman que la motivación lleva al estudiante a desarrollar y conservar una actitud positiva ante el trabajo. González y otros (1998) de la Universidad de La Coruña (España) prueban a través de un modelo de relaciones causales, la viabilidad de un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico de los estudiantes universitarios y concluyen que la motivación de logro incide directa, positiva y significativamente sobre el rendimiento.

En los estudios clásicos de Bienestar, se entendía este como ausencia de malestar o de trastornos psicológicos, pero en los últimos años el enfoque positivista ha generado gran interés por estudiar e investigar sobre aspectos salugénico del ser humano. Uno de estos estudios fue el que realizó la psicóloga Denise Benatuil (2008), en la Universidad de Palermo, la cual después de hacer una breve revisión de los principales definiciones e investigaciones realizadas sobre el Bienestar en general de los seres humanos, realizó uno denominado “Bienestar Psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa”, cuyo objetivo era conocer que entendían los adolescentes por Bienestar Psicológico y así encontrar la relación entre la apreciación subjetiva del Bienestar que tienen los jóvenes y la percepción del mismo evaluada con escalas que ya habían sido validadas, además poder evidenciar si existían diferencias por género y edad.

Para medir la auto percepción del Bienestar Psicológico se utilizaron tres instrumentos: una encuesta cualitativa y dos escalas la de BBIEPS y la SWLS, los datos fueron analizados desde un enfoque cualitativo, y con los resultados de las dos escalas se conformaron dos grupos en categorías, los que auto percibían alto y bajo Bienestar, además se determinaron cuales serían las situaciones generadoras de bienestar y cuáles de malestar. Los de la categoría de bajo bienestar consideraron que sentirse psicológicamente bien estaba relacionado con tener buenos vínculos personales y en menor medida ausencia de problemas. Por

otro lado los de alto bienestar, relacionaban el hecho de sentirse psicológicamente bien con el logro de objetivos, la aceptación de sí mismos y el bienestar general.

Se concluyó que las dimensiones de vínculos personales y aceptación de sí mismo discriminan a los jóvenes con alto y bajo bienestar, se pudo constatar que existe convergencia entre técnicas cualitativas y cuantitativas para medir el Bienestar y por último se encontró que no existía prácticamente diferencia por género y una única diferencia por edad en la categoría logro de objetivos a favor de los adolescentes más grandes.

A partir de los resultados de este estudio se pudo pensar que las dimensiones del Bienestar tienen una característica evolutiva, ya que aquello que es importante en una etapa quizás no lo sea en otra, además se comprobó que las dimensiones establecidas por Ryff para la consideración de bienestar psicológico para adultos, solo las dimensiones proyectos personales, aceptación de sí mismo y buenos vínculos con los demás se constatan en grupos de adolescentes, lo cual es cuestionante para este trabajo en el cual se contemplan todas las dimensiones del bienestar psicológico.

En un estudio realizado con adolescentes españoles y argentinos (Castro y Díaz, 2002) sobre bienestar psicológico, objetivos de vida y satisfacción autopercebida, se establecieron diferentes grupos de adolescentes considerando las dimensiones de las metas personales conjuntamente. El perfil de objetivos o metas coherentes fue caracterizado por una alta percepción de logro o realización de sus metas, moderado logro esperado en el futuro, bajo nivel de dificultades y un alto apoyo y control. Este perfil diferencial según las dimensiones de las metas es característico de aquellos adolescentes más satisfechos en diferentes áreas vitales (estudios, familia, amigos, compañeros de estudio, salud física y salud psicológica) y bienestar psicológico.

Romero Carrasco, Alicia E.; Garcías, Alexandre; Brustad, Robert J (2009), escribieron el artículo “Estado del arte, y perspectiva actual del concepto de bienestar psicológico en psicología del deporte “, el cual tuvo como objetivo principal revisar los fundamentos, investigaciones, instrumentos de medida, implicaciones y aplicaciones prácticas de la teoría del bienestar psicológico, específicamente el Modelo Integrado de Desarrollo Personal, Ryff (1989) en el ámbito de la psicología del Deporte y la actividad físico-deportiva. Al final después de revisado el concepto de Bienestar psicológico desde la perspectiva de Ryff los autores de este artículo pudieron concluir que a pesar de no haber sido aplicada aun en el ámbito de la actividad física y el deporte, la teoría representa un modelo de constructo coherente, lógico y válido, avalado desde el punto de vista científico.

Remedios González Barrón, Inmaculada Montoya Castilla, Jordi Bernabeu Verdú, María Martina Casullo (2002) realizaron un trabajo titulado “Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes” que tenía como objeto estudiar la incidencia de la edad, el género y el nivel de bienestar sobre los estilos y estrategias de afrontamiento, así como la relación entre el constructo de Bienestar y Afrontamiento. Los resultados señalaron que las mujeres poseen mayor repertorio de estrategias de afrontamiento.

Contini de González, E.N., Coronel de Pace, C, Levin, M. y Estévez Suedan, M.A (2003) en un trabajo titulado estrategias de afrontamiento, bienestar psicológico y factores de protección de la salud en el adolescente, realizado con adolescentes escolarizados de 13 a 18 años, de nivel socioeconómico medio en Argentina, encontraron que existen relaciones entre tipos de estrategia utilizados, elevados niveles de bienestar y factores protectores de la salud. Asimismo encontraron relación entre tipos de estrategia, bajos niveles de bienestar y factores de riesgo.

Dado que muchas investigaciones centran sus análisis en el desarrollo físico, cognitivo y emocional de los jóvenes en los contextos sociales, principalmente en

la familia, en el contexto escolar y en las relaciones con los amigos, se han podido tener algunas respuestas, que en muchos casos juegan un papel fundamental en el bienestar psicosocial del joven.

Un ejemplo de estos estudios se presenta en la investigación realizada por Pereira da Silva, Joilson (2005), en la facultad de psicología y sociología de la universidad de Complutense en Madrid titulada :Salud mental, estresores y recursos psicosociales en jóvenes estudiantes en situación de riesgo, cuyo objetivo principal se centra en analizar el bienestar psicológico (salud mental y sentimiento depresivo) y los recursos psicosociales (autoestima, apoyo social percibido, apoyo social comunitario y estrategias de afrontamiento), de un grupo de jóvenes estudiantes con una historia de fracaso escolar de un barrio de clase social desfavorecida económicamente en Brasil.

Se observo las diferencias en salud mental de los estudiantes de enseñanza fundamental en función de diferentes recursos psicosociales (autoestima, apoyo social percibido, apoyo social comunitario y estrategias de afrontamiento). La población muestral fue constituida por 304 jóvenes de enseñanza fundamental obligatoria (primaria) en el barrio “Buena esperanza, los cuales se encuentran en situación de pobreza y con historias de fracaso escolar (repitiendo el mismo curso una o más veces), con edades comprendidas entre 15 y 18 años.

En cuanto a los resultados y discusiones se pudo observar una asociación entre los datos socio-demográficos (género, edad, nivel económico, nivel educacional) y salud mental que especifica dos niveles de recursos: En el primer nivel se relacionan con los factores sociales y ambientales, especificados a través de los recursos estresores psicosociales, producto de la posición socioeconómica de estos jóvenes. El segundo nivel recoge los recursos psicosociales (autoestima, apoyo social percibido, apoyo social comunitario y las estrategias de afrontamiento) a través de los cuales dichos factores también se asocian con la salud mental de

los jóvenes.

Otra de esas variables que tiene que ver con el bienestar psicológico es el estrés; Windle y Windle (1996 citados por Kaplan, Liu., Kaplan, 2005) encontraron que el estrés relacionado con la escuela afecta el desempeño, comportamiento y ajuste de los estudiantes, además se ha encontrado que en la medida en que los jóvenes o niños encuentre experiencias negativas en el entorno escolar su rendimiento académico es más pobre.

Kaplan, Liu y Kaplan (2005) hicieron un estudio con 1034 estudiantes de secundaria aplicando un cuestionario de papel y lápiz y una entrevista estructurada para medir las actitudes hacia la escuela, las expectativas de los estudiantes y el estrés de éstos en referencia con el colegio; para evaluar el rendimiento académico los autores utilizaron una escala de 10 puntos basada en las respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre su promedio general en los niveles del colegio. Las mismas herramientas fueron usadas dos veces como parte del control de variables, la segunda aplicación se hizo tres años después de la primera. Los resultados de este estudio mostraron una vez más la influencia negativa que tiene el estrés relacionado con el colegio en el desempeño académico.

El constructo Bienestar psicológico ha venido incursionando en el campo de la educación como es el caso de la investigación realizada en la universidad Autónoma de México por Balcázar Nava, Patricia; Bonilla Muñoz, Martha Patricia; Gurrola Peña, Gloria Margarita; Loera Malvaez, Nancy; Trejo González, Luis. (2009), en la cual el objetivo fue adaptar la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en adolescentes mexicanos. El tipo de estudio fue Transversal, exploratorio, con un diseño de un solo grupo y una sola medición. Con una muestra intencional de 208 estudiantes de la Escuela Preparatoria de la UAEMex, de entre 14 y 18 años de edad. Para la validación del instrumento se utilizó (Anastasi, 1981; Pick y López, 1984), que determinan el número de sujetos participantes y que marcan por lo

menos cinco sujetos por reactivo, para poder hacer los arreglos estadísticos pertinentes y que se posean buenas cualidades relativas a la validez y la confiabilidad. Además se realizaron análisis descriptivos y comparativos. Para medir el Bienestar Psicológico se empleo la Escala de Bienestar Psicológico, desarrollada por C. Ryff y adaptada al español por Van Dierendonck (citados por Díaz, et. al, 2006).

En cuanto al auto concepto personal, Álvarez Rojo y otros (1999) en un estudio con estudiantes de la Universidad de Sevilla, afirman que el conocimiento de sí mismo, en tanto que supone ser consciente de las propias posibilidades y limitaciones, o del estilo y ritmo de trabajo personales, es considerado por los estudiantes un elemento básico de cara a un buen trabajo en la universidad. Los mismos autores consideran que otro factor importante para el éxito académico es la autoestima, que implica no sólo un conocimiento de sí mismo sino una confianza en sus propias capacidades. Así, una autoestima baja, puede un indicador de riesgo de fracaso escolar.

En Iberoamérica se han realizado investigaciones sobre el bienestar, abarcando aspectos tales como la personalidad (Díaz y Sánchez, 2002; Fierro, 2006), el disfrute (Padrós, 2002), el orden social y la salud mental (Blanco y Díaz, 2005), y el afrontamiento (Salotti, 2006), atendiendo a veces la perspectiva hedónica y otras la eudaimónica. En todos esos estudios se han identificado correlaciones positivas entre las variables seleccionadas.

A nivel Nacional se encontró un estudio realizado en la Universidad de Sucre, Colombia por Sonia Carolina Peralta Díaz, Andrés Fernando Ramírez Giraldo, Hernando Castaño Buitrago (2006) El objetivo de este estudio estuvo encaminado a determinar si existen factores resilientes asociados al rendimiento académico en una muestra de 345 estudiantes de dicha universidad, distribuidos en dos grupos con alto y bajo rendimiento escolar respectivamente, con edades

entre los 18 y 38 años. En la metodología se utilizó el cuestionario de resiliencia para estudiantes universitarios (cre-u). Los resultados, después de aplicar el modelo estadístico de regresión logística binaria (Oportunidad Relativa), indican que existen diferencias estadísticamente significativas de los factores resilientes entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, y este último grupo es el que se encuentra en mayor riesgo debido a que existen menos factores que se asocian a él.

1.1. 2. EL BIENESTAR, UN ANHELO ETERNO DEL SER HUMANO.

El interés teórico por el tema del bienestar es muy antiguo (Platón, Aristóteles, Confucio), pues el ser humano siempre le ha intrigado el tema del bienestar, de la felicidad, ligado a la pregunta de cuál era el supremo bien y cuáles eran los caminos más adecuados para su logro, pero clásicamente la psicología se había ocupado de atender o estudiar los aspectos patológicos del ser humano, en este caso las causas de su infelicidad (Veenhoven, 1991), descuidando el estudio de los individuos con un desarrollo mental óptimo.

Cuando se dice Bien-estar, podría pensarse que se habla de estar bien, es decir, tener todas las necesidades básicas resueltas, de hecho los primeros estudios del Bienestar se centró en aspectos externos como los de las condiciones de vida, nivel de vida o calidad de vida, con una fuerte inclinación economicista. Es claro que el concepto calidad de vida, surge cuando las necesidades básicas han sido satisfechas. Las condiciones que determinan cual es el nivel de vida de un individuo tienen como características ser medibles (la renta per cápita, nivel educativo, las condiciones de vivienda etc.). Desde esta perspectiva, se han llevado a cabo estudios que asocian estas variables con las de género, edad, nivel económico-social, salud, nivel de ingresos, entre otras (García Martín, 2004).

Pero analizando el concepto de calidad de vida de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1992) que lo define como “percepción que un individuo tiene

de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas e inquietudes”, se observa que es un concepto amplio que muestra tener en cuenta diversos aspectos tales como la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales y su relación con el entorno.

En una imaginaria línea de tiempo es posible percatarse que un tema como la felicidad comenzó siendo un tema filosófico y luego pasó a ser considerado un tema sociológico ligado a la calidad de vida de las naciones. Pero los sociólogos encontraron que una mejora objetiva de las condiciones materiales de la vida de las personas (salud, educación, economía) no traía aparejado un avance en los niveles de felicidad (Veenhoven, 1995). Las investigaciones indican que un cambio en las circunstancias (más dinero, más atractivo físico, mejor trabajo etc.) explican hasta un 10% del bienestar de las personas (Diener, 1984).

Todo esto derivó en que se considerara que los motivos por los que las personas eran más felices tenía causas internas y pasará a mediados de los setenta a ser del terreno de la psicología, lo cual es comprensible pues el término Bienestar psicológico es más complejo de lo que parece, ya que toca la propia naturaleza del ser humano. Este término en inglés se dice Well-being (El verbo que se asocia a este estado - ¿subjetivo?- es el verbo To Be, ser-estar). Desde esta perspectiva, el término implica algo dinámico, en continuo movimiento.

El interés científico de la psicología en el Bienestar luego lo impulsarían una serie de investigaciones sobre el tema, realizadas en la década del 2.000 (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999), (Díaz y Sánchez, 2002. Cit en: Díaz et al, 2006) ellos han permitido una ampliación de este constructo cuya definición todavía presenta controversia. El debate académico ha venido a reproducir desde una perspectiva científica dos antiguas orientaciones filosóficas: el hedonismo y la eudaimonia (Ryan y Deci ,2001. Cit. en: Díaz, et al, 2006).

Ryan, R; Deci, E. L. (2001) han propuesto una organización de los diferentes estudios del bienestar en dos grandes tradiciones, una relacionada con la felicidad (Tradición hedónica) y otra ligada al desarrollo del potencial humano y a la realización de aquello que podemos ser, (tradición eudaimónica).

En principio, la tradición hedónica concibe el bienestar como indicador de calidad de vida basándose en la relación entre las características del ambiente y el grado de satisfacción experimentado por las personas (Campbell, Converse, y Rodgers, 1976. Cit. en: Diener, 2000). Esta corriente ancla sus raíces en los filósofos griegos, su idea básica es que el objetivo de la vida es experimentar la mayor cantidad posible del placer (en el disfrute de actividades nobles), por lo que la felicidad sería algo así como una suma de momentos placenteros. Dentro de esta tradición, el bienestar también fue definido en términos de satisfacción con la vida, es decir, como el juicio global que las personas hacen de su vida (Diener, 1984; Diener, 2000; Veenhoven, 1994).

En síntesis el bienestar subjetivo se define como “una amplia categoría de fenómenos que incluye las respuestas emocionales de las personas, la satisfacción con los dominios, y los juicios globales sobre la satisfacción con la vida” (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999, p. 277). En esta definición se resaltan los dos componentes principales del bienestar subjetivo: los afectos, y la satisfacción con la vida. Estos dos componentes se corresponden con diferentes marcos temporales del bienestar subjetivo: la satisfacción es un juicio, una medida a largo plazo de la vida de una persona, mientras que la felicidad es un balance de los afectos positivos y negativos que provoca una experiencia inmediata.

La literatura de investigación señala que la satisfacción es un constructo triárquico. Por un lado tenemos los estados emocionales (afecto positivo y afecto negativo), y por el otro, el componente cognitivo. Los estados

emocionales son más lábiles y momentáneos, al mismo tiempo son independientes. El tener una alta dosis de afectividad positiva no implica tener una alta dosis de afectividad negativa. El componente cognitivo de la satisfacción se denomina bienestar, y es resultado de la integración cognitiva que las personas realizan acerca de cómo les fue (o les está yendo) en el transcurso de su vida.

Desde el punto de vista del bienestar hedónico y atendiendo al objeto de este trabajo, un investigador se preguntaría por la vivencia que tiene una adolescente de 7º sobre su experiencia escolar, los momentos agradables y de displacer que haya vivido en la institución escolar, su visión de cómo interpreta sus circunstancias actuales, lo que piensa y siente con respecto a esto en un momento determinado del año escolar. Esto es el balance global de los afectos positivos y negativos que han marcado la vida escolar de esa adolescente, provocada por una experiencia inmediata (Bradburn 1969 y Argyle 1992 Cit. en: Diener, Lyuvomirsky y King, 2005).

La segunda de las perspectivas, tan antigua y actual como la primera, plantea que el bienestar se refiere a vivir de forma plena o dar realización a los potenciales humanos más valiosos (Ryan, Huta y Deci, 2008). Es decir, que el bienestar es consecuencia de un funcionamiento psicológico pleno a partir del cual la persona desarrolla todo su potencial. Aristóteles (traducida por Ross, 1925) define la felicidad en su obra *Ética a Nicómaco*, como los sentimientos que acompañan a un comportamiento en una dirección consistente con el desarrollo del verdadero potencial.

Ryff y Singer (1998b), consideran que el bienestar psicológico es distinto de las categorías del bienestar subjetivo, porque la satisfacción no es el elemento articulador, sino más bien la realización del potencial humano, el cual se logra a través del propósito en la vida, logro de metas

y el establecimiento de relaciones de confianza con el otro. Existen diversas investigaciones (Keyes, Ryff y Shmotkin, 2002), que resaltan que sentirse satisfecho con la vida y tener predominancia de afecto positivo, no es condición necesaria para sentirse realizado.

Es decir que esta tradición (eudaimónica) diferencia la felicidad del bienestar, y propone que, a pesar del placer que produzca el logro de cosas valoradas por la persona, éste no siempre conduce al bienestar. Esta concepción sitúa al bienestar, no en las actividades que proporcionan placer o alejan del dolor, sino en el proceso y consecución de aquellos valores que permiten ser auténticos y crecer como personas (Villar et al. 2003), lo cual vincula a las personas experiencias de gran compromiso con las actividades que realiza, porque es algo que los llena, y da sentido a sus vidas.

En el caso de esta trabajo, el investigador tendría que averiguar las metas de la adolescente, sus propósitos frente al estudio en el presente y en futuro, cuánto está dispuesta a esforzarse por alcanzar lo que quiere, de quien considera que es la responsabilidad de salir adelante, como se ve a sí misma, cuáles son sus habilidades, cuán significativas son sus relaciones con los otros, como maneja la presión de sus amigas o compañeras.

Entre los antecedentes teóricos de la perspectiva eudaimónica encontramos a los psicólogos clínicos centrados en el estudio del crecimiento personal. Por ejemplo a Abraham Maslow (1968), con sus trabajos sobre auto-actualización, Rogers (1961), y sus tesis sobre el funcionamiento humano pleno, y también a Allport (1961) y su concepto de madurez.

Estas ideas y trabajos sentaron las bases para que otros psicólogos buscaran puntos de convergencia y trabajaran en la construcción de un modelo

explicativo del Bienestar Psicológico, es así como Ryff (1989a, 1989b) planteó un modelo multidimensional de bienestar psicológico (Modelo Integrado de Desarrollo Personal), logro alcanzado luego de haber descubierto junto a Keyes (1985), seis dimensiones que lo constituyen:

Autoaceptación: Grado en que la persona se siente satisfecha con sus características personales. Rasgo de la salud mental que se refleja en autoestima alta. Las personas intentan sentirse bien consigo mismas, incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones. Tener actitudes positivas hacia uno mismo es una característica fundamental del funcionamiento psicológico positivo (Keyes et al, 2002. Cit. en: Díaz et al, 2006, p.4). La autoaceptación, también implica la capacidad que tiene la persona de sentirse bien con respecto de las consecuencias del pasado (Castro, 2002). En cambio las personas con baja autoaceptación no se sienten bien consigo mismas, le atormentan situaciones del pasado, dudan de sus cualidades, es decir les gustaría ser diferentes a como son Ryff (1989).

Relaciones positivas con otros: Son los llamados vínculos psicosociales, la relación de confianza con los otros. Helgeson (1994, citado en Chávez Uribe, 2006). También definida como la capacidad de mantener unas relaciones con otras personas basadas en la confianza mutua y empatía. (Ryff, 1989). Las personas autorrealizadas, sienten afecto por los demás y son capaces de brindar amor, establecer fuertes lazos de amistad y se identifican más con los otros y en cambio aquellos que no confían en otros, se sienten aislados y frustrados respecto a sus relaciones interpersonales. (Ryff, 1989).

Autonomía: Autodeterminación, la independencia de la persona y la capacidad de regular la propia conducta, de tomar decisiones (Ryff, 1989). Las personas con autonomía son capaces de resistir en mayor medida la presión social y autorregulan mejor su comportamiento. Según Schwartz (2000), cada persona se autodetermina, es decir tiene la libertad de decidir qué quiere ser y luchar por

las cosas que desea para su vida, mantener su individualidad en diferentes contextos sociales. Las personas necesitan asentarse en sus propias convicciones (autodeterminación), y mantener su independencia y autoridad personal (Ryff y Keyes, 1995. Cit. en: Díaz et al, 2006, p.5).

Es decir, la autonomía es la capacidad que tiene el ser humano para mostrarse ante sí mismo y ante los demás como un ser propositivo, que comprende y participa activamente en el mundo que le rodea, que evalúa las alternativas de acción más ajustadas al contexto, en función de sus intereses y motivaciones (Blanco y Valera, 2007). Se diferencian de las personas con poca autonomía en que estas están pendientes de las opiniones de las otras personas asumiendo muchas veces sin crítica las evaluaciones que hacen otros cuando deben tomar decisiones importantes, cediendo fácilmente a la presión social, lo cual es frecuente en la población adolescente que nos ocupa en esta investigación. Ryan y Deci (2000), consideran que la autonomía, al igual que mantener relaciones con los otros, son elementos esenciales para un buen funcionamiento psicológico que conduce al desarrollo personal y social.

Control del ambiente: Habilidad personal para hacer uso de los propios talentos e intereses, así como de las opciones que se vayan presentando. Es la participación activa en el medio ambiente que permite funciones psicológicas positivas. Díaz, (2000 citado en Chávez Uribe, 2006). Las personas con un alto dominio del entorno poseen una sensación de control sobre el mundo y se sienten capaces de influir sobre el contexto que los rodea (Ryff y Singer, 2002, cit. en: Díaz et al, 2006). Es de esperar que las personas que presentan bajo dominio del entorno, presenten también dificultad para manejar los eventos cotidianos de su vida (Castro, 2002), y no aprovechen las oportunidades que se les presentan (Ryff, 1989).

Propósito en la vida: La persona que tiene unas metas, le encuentra un

sentido de dirección a su vida, diferente a las personas que no tienen ese propósito ya que han perdido ese sentimiento de dirección y no tienen creencias que le ayuden a formularse metas y a sentir que su vida tiene un sentido (Ryff, 1989). El concepto de propósito hace referencia a la intención, al cumplimiento de alguna función o al logro de algún objetivo, basados en los valores de referencia de cada persona.

Por otra parte, el concepto de sentido se traduce en proporcionar una razón, orden o coherencia a la existencia del individuo. La falta de sentido se ha definido como un malestar de la sociedad moderna, que si no se tiene en cuenta, puede dar lugar a síntomas de ansiedad, depresión, desesperanza o deterioro físico. Little (1983, 1989) y Emmons (1986, 1989, 1992) (Cit. en Castro y Sánchez, 2000), basados en una perspectiva ecológica-social del comportamiento humano, sostienen que el bienestar está muy relacionado con los planes personales y los objetivos y proyectos de vida de las personas. Little (1983. Cit. en: Castro y Sánchez, 2000) señala que el mejor predictor de la satisfacción vital es el resultado del proyecto, es decir, el grado en el que los proyectos de vida se han logrado satisfactoriamente.

Crecimiento personal: Esta dimensión se entiende como el empeño que cada individuo tiene por desarrollar sus potencialidades y llevar al máximo sus capacidades (Keyes et al, 2002 Cit. en: Díaz et al, 2006) Es también entendida como el nivel en que la persona se encuentra abierta a nuevas experiencias, obteniendo logros, enfrentándose a los retos que la vida le presenta. Quienes poseen bajo nivel de crecimiento personal se sienten estancados, aburridos, desinteresados por la vida e incapaces de desarrollar nuevas actitudes y comportamientos Ryff (1989).

Ryff (1995) define el bienestar psicológico como el esfuerzo por perfeccionarse y la realización del propio potencial, una definición que remite a los fines y objetivos de la educación en Colombia para todos los niveles.

Visto así, el término implica algo que está en proceso de construcción. Aplicando estas ideas, una persona con altos niveles de bienestar, es consciente de sus limitaciones, pero también de su valía y por lo tanto se siente bien consigo misma, mantiene relaciones cálidas con otras personas, se desenvuelve de tal manera que logra manejar circunstancias personales y grupales logrando satisfacer sus necesidades y deseos, ha encontrado un propósito y dedica tiempo y esfuerzo a su consecución. Toma decisiones de acuerdo a unos criterios propios, a veces en contra de la opinión de los demás y mantiene una dinámica de desarrollo, de aprendizaje. Se hace responsable de sus actuaciones, toma la rienda de la vida en sus manos a pesar de circunstancias adversas.

En síntesis las dimensiones de bienestar psicológico ofrecen retos diferentes que deben realizar las personas en su esfuerzo por funcionar positivamente, (Keyes, Shmotkin, y Ryff, 2002; Ryff y Keyes, 1995). De esta manera, el bienestar psicológico no es simplemente una vida feliz por siempre, sin grandes dificultades, sino los procesos del vivir con sus mezclas de momentos agradables y de dificultad. Una vida que enfrenta el dolor y le da un significado constructivo y logra transformarlo en algo digno de vivirse (Cuadra y Florenzano 2003, p. 93).

Ryff (1994. Cit. en: Casullo, 2002), considera que el bienestar psicológico varía según la edad, el sexo y la cultura. Respecto a la edad, Ryff, Keyes y Hughes (2003), afirman que algunas dimensiones del bienestar psicológico, como propósito en la vida y crecimiento personal, disminuyen a medida que aumenta la edad, mientras que las dimensiones del dominio del entorno y relaciones positivas aumentan con ésta. Por otra parte, la autoaceptación no mostró diferencia en cuanto a esta variable. Estos resultados son respaldados por las investigaciones realizadas por Cruz, Maganto, Montoya y González (2002), quienes encontraron que las puntuaciones totales en las escalas de bienestar aplicadas a adolescentes españoles, disminuían en los que tenían menor edad y aumentaba en aquellos de

mayor edad, esto les permitió concluir que el bienestar tiene un componente evolutivo.

La adolescencia y el bienestar psicológico.

Las estudiantes participantes en la investigación de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud [OMS], Cit en (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2011) se encuentran en la adolescencia. La palabra adolescencia viene del verbo latino *adolescere* que significa crecer. Se ha aceptado comúnmente que es un período de grandes cambios, que comienza en la pubertad y termina en la vida adulta.

Tradicionalmente se ha considerado la adolescencia como un período de la vida especialmente traumático y conflictivo. Diferentes investigaciones han demostrado que esto no es necesariamente así y la conceptualización actual de la adolescencia parte de una visión más optimista: los adolescentes no son problema, sino valiosos recursos en proceso de desarrollo (Arguedas y Jiménez, 2007).

Específicamente las jóvenes están en un período que algunos han denominado adolescencia temprana, que va de los 10 a los 14 años. Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman y Yee (1989 Cit en Castro A., y Casullo, M. 2001) plantean que esta etapa se caracteriza por transformaciones a nivel biológico, emocional e intelectual y por una reorganización del auto-concepto, así como por los periodos de transición y de cambio que atraviesan los procesos de personalidad, hasta que ocurre su ajuste definitivo, es decir es una etapa en que se consolidan actitudes y competencias frente al mundo, proceso que implica constantes adaptaciones y ajustes entre los recursos personales del adolescente y los intercambios con los otros. Todo esto anticipa su capacidad adaptativa para la vida.

En síntesis durante la adolescencia tiene lugar el proceso de construcción y/o consolidación de la propia identidad. Atendiendo a Erikson (1968) se trata de la

principal tarea a la que se enfrenta el adolescente y para que se consiga de manera positiva y constructiva es necesario que estén presentes varios factores: confianza, autonomía, iniciativa y laboriosidad.

Otros autores apuntan la importancia del afecto, del sentimiento de pertenencia, de la confianza en uno/a mismo/a, de la contribución que el adolescente realiza (o puede realizar) en diferentes contextos (familia, escuela y comunidad) y del vínculo espiritual (cada persona es importante para el mundo) como pilares esenciales en la construcción de la identidad (Elias, Tobias y Friedlander, 2001). Las principales características de esta etapa se agrupan en función de los cambios más significativos: El cambio en la autonomía y el uso de la libertad, los cambios emocionales, el cambio de imagen, el cambio en las relaciones sociales y los cambios cognitivos.

El aumento de las capacidades cognitivas y emocionales le va a permitir ser más consciente de su propia situación (revisar su pasado para conformar su presente y su futuro), adoptar diferentes puntos de vista (lo que le permitirá relacionarse con los demás de una manera diferente) y definir lo que es y lo que desea ser. Cuando se revisan los índices de los manuales evolutivos que hablan de la adolescencia se repiten sistemáticamente los mismos temas: desarrollo cognitivo, cambios fisiológicos, amigos y grupos de iguales, problemas y trastornos asociados, autoestima y construcción de la identidad (e.g. Hopkins, 1987; Kimmel y Weiner, 1998).

Si el proceso de construcción de la identidad es esencial en esta fase de la vida, será necesario incluir los conceptos aportados desde la Psicología Positiva. Felicidad, bienestar y la satisfacción con la vida como conceptos claves que enriquecerán el conocimiento que se tiene sobre la adolescencia.

Robert Havighurst (Rice 1997, Hurlock 1989) influido por la teoría Ericsoniana (teoría psicosocial de la adolescencia) establece 8 tareas que deben cumplirse en la etapa de la adolescencia, de entre ellas: Aceptar el físico y usar el cuerpo de manera efectiva, establecer relaciones interpersonales maduras, adquirir un conjunto de valores y un sistema ético para guiar su conducta, desear y alcanzar una conducta socialmente responsable. Este autor plantea que si el adolescente no tiene la capacidad de dominar cierta tarea específica en esta etapa, le es muy difícil adquirirla en momentos cronológicos posteriores. Igualmente considera relevante el proceso de socialización que de acuerdo a sus planteamientos se establece en el período de la adolescencia temprana.

Las exigencias psicosociales derivadas de este proceso evolutivo pueden repercutir en el desarrollo psicológico, influyendo en la confianza en sí mismo, la timidez, la ansiedad (Frydenberg y Lewis, 1991), el sentimiento de eficacia, la autoestima (Frydenberg y Lewis, 1996b), o el desarrollo de estrategias de afrontamiento (Frydenberg y Lewis, 1996b, 1999; Aunola, Stattin y Nurmi, 2000). Todo este proceso implica un compromiso entre las demandas y restricciones, los objetivos que el individuo desea lograr, los planes para alcanzarlos y los recursos que dispone. (Obiols, 2000, Casullo, Fernández, Liporace, 2001).

Desde la Psicología Positiva se parte de la idea de que todos los adolescentes tienen fortalezas y que éstas deben identificarse con el fin de promocionar niveles óptimos de desarrollo que favorezcan el bienestar (Osher, 1996; Utesch, s.f.). Las fortalezas personales no sólo favorecen la adopción de conductas positivas, sino que protegen a las personas de conductas perjudiciales (Aspa, Oman, Veseley et al., 2004) y contribuyen al desarrollo de las fortalezas en los demás (Park y Peterson, 2003). La aproximación basada en las fortalezas está caracterizada por poner el énfasis en las capacidades, competencias y recursos que existen dentro y fuera del individuo, la familia o la comunidad (Utesch, s.f.).

Teniendo en cuenta los aspectos del bienestar señalados por Ryff (1989) se deduce que el adolescente debe atravesar numerosas situaciones de cambio con relación a sí mismo y al entorno, lo que incide en su auto apreciación y en el empleo de recursos para enfrentar las nuevas circunstancias desde lo intra psíquico y lo interpersonal. Desde la población que atiende este proyecto, (femenina) hay además características de género que impactan en dimensiones del bienestar, por ejemplo: la insatisfacción con el cuerpo (Autoimagen, parte del autoconcepto) es dos veces más frecuente en las chicas. Borresen y Rosenvinge (2003), las jóvenes muestran mayores niveles de implicancia emocional, Beyers y Goossens (1999) por lo que esta temática podría tener un mayor impacto en ellas.

1.1. 3. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, CONSTRUCTO COMPLEJO Y MULTIDIMENSIONAL

El rendimiento académico y los factores determinantes de ese rendimiento ha interesado y ocupado desde hace mucho tiempo a la investigación educativa, mucho más desde que el denominado fracaso escolar traspasó el espacio individual, familiar, escolar para tener repercusiones en el plano social y político, pero delimitar el concepto y ámbitos de aplicación, no ha resultado nada fácil (Álvaro-Page et al., 1990), pues es un constructo complejo, multidimensional y polémico (Pérez Serrano, 1981), que depende de múltiples factores (endógenos y exógenos) e interacciones de muy diversos referentes: inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contextos.

Numerosos estudios se han realizado para buscar explicaciones a la falta de rendimiento académico, algunos han buscado determinar la influencia de las variables personales (del profesor y del alumno) o las contextuales (especialmente vinculadas al ámbito familiar o del centro académico) y de la tarea (grado de dificultad). Rodríguez Espinar (1982), al referirse a los modelos existentes para

comprensión de esta problemática, los clasifica en: modelos psicológicos, sociológicos, psicosociales y eclécticos.

La pedagogía también ha buscado dar respuesta a las dificultades de los estudiantes respecto al rendimiento escolar, analizando lo que ocurre en los centros educativos para encontrar que factores puedan estar influenciándolo. Se han analizado elementos estructurales (condiciones materiales, titulación y experiencia del profesor...) y posteriormente las relaciones dentro de la clase (clima de aula) y las que se dan en el centro (clima institucional), estas últimas, referidas al clima del aula o de la institución, parecen tener una mayor relación en el éxito de los alumnos (Muñoz Izquierdo, 1982; Hanushek, 1986; Schmelkes, 1986).

Cabría preguntarse ¿Se han estudiado todos los factores que obstaculizan o potencian el rendimiento escolar? ¿Se están tomando medidas para su solución teniendo en cuenta las investigaciones realizadas?

Todos los modelos y las investigaciones han tratado de ofrecer en su momento explicaciones al fenómeno, unos atendiendo una o dos variables dependientes y otros múltiples variables. Entre estos últimos destacan los de Adell (2002), Martínez (2010a), Ramsden (2003) y Tejedor y García-Valcárcel (2007), entre otros muchos.

Pero el ser humano y todo lo relativo a su desarrollo, es tan complejo que ninguna perspectiva de manera individual es capaz de explicar todas las posibles causas del rendimiento escolar, situación que permite el surgimiento de nuevas posiciones. Existe un modelo donde asocia el rendimiento escolar al bienestar del alumno, es propuesto por Adell (2002). Para este autor mejorar los rendimientos no sólo quiere decir obtener notas más buenas, por parte de los estudiantes, sino aumentar, también, el grado de satisfacción psicológica, de bienestar del propio alumnado.

Para poner a prueba este modelo se han estudiado los factores determinantes del rendimiento escolar, resultando que, en relación a las notas o calificaciones, las variables con más capacidad de predicción han sido: actitudes ante valores , confianza en el futuro , valoración del trabajo intelectual , aspiración en los estudios, comunicación familiar , expectativas de estudio de los hijos, ayuda a los estudios, dinámica de la clase , integración en el grupo , relación tutorial, clima de la clase , participación en la institución educativa, actividades culturales y aprovechamiento. Interesó a este trabajo las variables confianza en el futuro, aspiraciones en los estudios e integración al grupo, que son variables afectivas, algunas de las cuales las podríamos relacionar con algunas dimensiones del modelo teórico del Bienestar psicológico, propuesto por Riff (1989a, 1989b).

Adell, (2002) considera que al introducir el bienestar en el paquete de variables predictoras en relación a las calificaciones, supera al resto de variables en capacidad predictiva directa, ya que la influencia de los aspectos afectivos (bienestar, satisfacción) es constante durante el proceso enseñanza-aprendizaje , lo que necesariamente debe tener consecuencias para los escolares y plantea dos reflexiones: la primera que, por encima de cualquier otra situación o factor de aprendizaje, se ha de considerar y potenciar el bienestar si se quiere garantizar buenos rendimientos; la segunda reflexión es que aquellas variables que se demuestran buenas predictoras del bienestar lo son indirectamente de las notas, y asimismo, hay que considerarlas y trabajarlas.

El rendimiento académico puede entenderse de una manera que algunos autores califican de simplista como “un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (Jiménez, 2000 tomado de Navarro, 2003, p.2) que comúnmente se mide a través de procesos de evaluación que dan como resultado una nota, pero el constructo rendimiento académico como se ha planteado es multifactorial y puede verse desde muy diferentes ángulos, esto llevó a consultar autores como García y Palacios (1991) quienes realizaron un análisis de diversas definiciones de rendimiento escolar,

estudio que les permitió concluir que este constructo es generalmente caracterizado es desde un aspecto dinámico (respondiendo al proceso de aprendizaje, el cual está ligado a la capacidad y esfuerzo del estudiante) y desde un aspecto estático (como producto del aprendizaje generado por el estudiante y expresado en una conducta de aprovechamiento).

Entre las características relevantes encontradas en su análisis de las diferentes definiciones, están la de estar ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración, el de ser un medio y no un fin en sí mismo y estar relacionado con propósitos de carácter ético. Para los objetivos de la presente investigación se adoptó esta definición, por considerar los dos aspectos básicos del rendimiento: el proceso de aprendizaje y la evaluación de dicho aprendizaje, también por atender las implicaciones éticas del constructo y por verla como un medio y no como un fin; pero por razones de tipo práctico de la operacionalización de la variable dependiente, se atendió solo el aspecto de la evaluación académica, en lo referente a la asignación de una calificación, es decir de unas notas o expresiones que para el caso son cuantitativas. Es importante destacar que la mayoría de los criterios numéricos son resultado de la conversión a números de criterios que de origen no lo son.

Sin embargo para abordar el rendimiento académico es necesario atender los factores que lo facilitan o lo obstaculizan, Castejón y Navas (1992) plantean un modelo causal de explicación del rendimiento académico donde entran en juego variables personales, socioculturales y del proceso educativo, concluyendo que los efectos más elevados y directos en el rendimiento académico son los que ejercen las variables personales. Reparaz, Tourón y Villanueva (1990) también proponen una serie de factores que relacionan con el rendimiento académico (rendimiento previo, inteligencia general y aptitudes diferenciales, rasgos de personalidad e intereses vocacionales), tras los análisis estadísticos la conclusión fundamental es

que el rendimiento previo es la variable que más relación tiene con el rendimiento académico.

Fullana (1998) plantea un trabajo empírico con el fin de conocer cuáles son los factores protectores del riesgo de fracaso escolar, es decir, las variables que contribuyen a disminuir el riesgo en individuos que se encuentran en dicha situación. Para ello, realiza un estudio de casos de niños que provienen de condiciones desfavorecidas y que obtienen el alto rendimiento, apoyándose en entrevistas semi estructuradas (al alumno, profesores y educadores) y en análisis de contenido. Los resultados permiten concluir que los factores protectores de riesgo más importantes son:

- Ser consciente de la propia situación compleja y desfavorable, y de las repercusiones que puede tener en los estudios.
- Tener un propósito, un objetivo sobre sí mismo, a medio o largo plazo, que sirva de motivación para superar los estudios, percibidos como útiles y necesarios para conseguirlo.
- Tener un autoconcepto positivo y una autoestima alta.
- Sentirse auto-responsable de su aprendizaje.
- Tener habilidades sociales.
- Identificar en algunas personas próximas modelos a seguir, referentes.
- Tener actitudes positivas hacia la escuela y hacia el aprendizaje.
- Haber desarrollado hábitos de estudio, especialmente de organización y constancia.

Si se observa varios de factores protectores encontrados en el trabajo de Fullana tienen relación con las dimensiones planteadas por Ryff para el Bienestar psicológico, lo que podría verse más claramente en la tabla N°2.

Tabla 2: Comparación factores protectores y dimensiones del Bienestar Psicológico (BPS)

Elaborada por el grupo de investigación

FACTORES PROTECTORES	DIMENSIONES BPS
Ser consciente de la propia situación compleja y desfavorable, y de las repercusiones que puede tener en los estudios	<u>Control del ambiente</u> : uso de los recursos personales para lograr lo que requiere del medio.
Tener un propósito, un objetivo sobre sí mismo, a medio o largo plazo, que sirva de motivación para superar los estudios, percibidos como útiles y necesarios para conseguirlo.	<u>Propósito en la vida</u> : Direccionalidad, objetivos, metas
Tener un autoconcepto positivo y una autoestima alta.	<u>Autoaceptación</u> : grado en que la persona se siente satisfecha con sus características personales
Sentirse auto-responsable de su aprendizaje.	<u>Autonomía</u> : Capacidad de regular la propia conducta, de auto determinarse, de tomar decisiones
Tener habilidades sociales.	<u>Relaciones positivas con otros</u> : Vínculos psicosociales, la relación de confianza con los otros)
Identificar en algunas personas próximas modelos a seguir, referentes.	<u>Relaciones positivas con otros</u> : Vínculos psicosociales, la relación de confianza con los otros)
Tener actitudes positivas hacia la escuela y hacia el aprendizaje.	<u>Crecimiento personal</u> : nivel en que la persona desea seguir desarrollándose
Haber desarrollado hábitos de estudio, especialmente de organización y constancia.	<u>Autonomía</u> : Capacidad de regular la propia conducta, de auto determinarse, de tomar decisiones

Beguet (2001) dice que desde el siglo pasado se acepta que las diferencias individuales de aprovechamiento escolar (atendiendo solo las características personales del estudiante) se deben a 3 tipos de factores: los cognitivos, los de aptitud para el estudio y los afectivos.

La inteligencia y las aptitudes para el estudio eran las variables más usadas como predictoras del rendimiento académico pues la estrecha vinculación entre la inteligencia y la capacidad de aprendizaje es algo evidente. Sin embargo la inteligencia es una potencialidad que puede cristalizar o no en un buen rendimiento, dependiendo de múltiples factores Álvaro, (1990).

Por ejemplo, estudiantes de “igual o parecida capacidad intelectual” pueden presentar diversos niveles de rendimiento y muchos “excelentes” estudiantes han tenido desempeños mediocres en el mundo laboral y otros no tan buenos estudiantes, han logrado éxitos significativos, por lo que la búsqueda de otros factores han adquirido relevancia para explicar o hacer predicciones sobre el desempeño escolar, entre ellos los factores afectivos.

Para los fines de este trabajo se tocarán algunos factores afectivos encontrados en la literatura revisada y que de alguna forma, se le ha hallado relación con las dimensiones del Bienestar psicológico:

Motivación al logro.

Aunque las teorías acerca de la motivación son múltiples, Álvaro et al (1990) identifica tres corrientes diferentes donde se pueden ubicar todas las teorías de motivación, de ellas se resalta la corriente cognitiva por cuanto actualmente las teorías de esta corriente son las que priman a la hora de explicar el aprendizaje y el rendimiento de los sujetos, en ellas se habla de Motivación de logro, Atribuciones causales y Metas de aprendizaje.

Resulta interesante que en las teorías de esta corriente, se distingan de acuerdo a Pintrich y De Groot (1990) tres categorías de constructos relevantes para la motivación en contextos educativos (motivación de logro). Ellos son:

a) Componente de expectativa, que se refiere a las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea (autoconcepto, específicamente autoconcepto académico).

b) Componente de valor, que se refiere a las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea.

c) Componente afectivo, que se relaciona con las reacciones emocionales de los alumnos ante la tarea (es decir, las atribuciones causales).

Estos componentes muestran relación con las dimensiones del Bienestar psicológico: autoaceptación (autoestima, autoconcepto, autoimagen), propósito de

vida (metas, objetivos, propósitos, sentido de vida). En cuanto a las atribuciones causales es de recordar que el bienestar psicológico depende básicamente de la auto percepción de cada sujeto y de cómo evalúa su vida, de las creencias sobre su valía, sobre cómo ha salido adelante etc.

Uno de los términos que se relacionan con la automotivación es la autorresponsabilidad en los aprendizajes, lo cual está relacionado con la motivación del logro. Wittrock (1990) señala que se puede hacer intervención educativa para mejorar el rendimiento, una vez los profesores conozcan los mecanismos que activan los estudiantes ante una tarea de aprendizaje y el grado de compromiso y de implicación que tiene éste ante la tarea.

Autoconcepto

El término autoconcepto es un constructo puede aparecer con un largo listado de “sinónimos” tales como autoestima, autoimagen, autoaceptación, autopercepción, auto identidad, self, autodefinición, autoevaluación, autosatisfacción, auto comportamiento, autoconciencia, autor representación, autoconfianza, autoeficacia y otros. Lo interesante a resaltar es que las investigaciones han demostrado repetidamente que la propia auto percepción de sí mismo de los aspectos intelectuales son mejores predictores que los factores exclusivamente intelectuales. Un niño o joven con un alto auto-concepto en relación con los estudios (aunque tenga capacidades intelectuales promedio) será más exitoso académicamente que uno con un bajo auto-concepto y con mayores aptitudes intelectuales (Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995).

La importancia concedida al autoconcepto académico en la investigación educativa es enorme (Purkey, 1970; Shavelson *et al.*, 1976; Schunk, 1985; Harter, 1986; Marsh, 1986) respondiendo a la presunción de que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y,

en particular, de su propia competencia académica. Es importante recordar que el bienestar personal, es entendido como crecimiento personal según la concepción eudaimónica y supone un estado que se alcanza por un proceso que se obtiene gracias al desarrollo personal (Ryff, 1989), en el cual el autoconcepto personal tiene un lugar privilegiado.

En las investigaciones sobre las relaciones del autoconcepto académico con la inteligencia emocional se ha encontrado que la dimensión académica del autoconcepto correlaciona con los subcomponentes de independencia y optimismo de la inteligencia emocional (Matalinares *et al.*, 2005); la relación con el optimismo, en un estudio con adolescentes, radica en el hecho de que al mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos, se mantiene también una percepción positiva de su rendimiento académico y de su rol como estudiantes. Otras variables con las que el autoconcepto académico correlaciona, en la adolescencia, positivamente son el ajuste psicosocial, la calidad de la ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad en los adolescentes (García y Musitu, 2001).

Factores protectores y estrategias de afrontamiento su articulación con el bienestar psicológico.

Compas, Rinden y Gerhardt (1995) manifiestan lo importante que es identificar aquellos factores protectores que operen como barreras sobre los eventos o situaciones estresantes, esto da pie para pensar en la importancia de trabajar de forma consciente y expresa en la escuela sobre procesos afectivos, aporte que podría brindar un trabajo con las dimensiones de Bienestar psicológico.

Estos factores protectores, son definidos como aquellas características detectables en un individuo, familia grupo o comunidad que favorecen el desarrollo humano, el mantenimiento de la salud o la recuperación de la misma y que pueden contrarrestar los posibles efectos de los factores de riesgo. (Donas Burak, 1998).

Los expertos coinciden en que el proceso de identificación de los factores de riesgo tienen que complementarse, necesariamente, con el conocimiento de los factores de protección (Castro Solano, 2000; Castro Solano y Casullo, 2000); actualmente el énfasis está focalizado en éstos últimos.

Los factores protectores operan como barreras evitando que las situaciones estresantes afecten al joven; por medio de la identificación de las estrategias de afrontamiento que se corresponden con un elevado nivel de bienestar psicológico (estrategias adaptativas). Como contrapartida, las estrategias que se correlacionan con un bajo nivel de bienestar (estrategias inadaptativas), podrían orientar acerca de los factores de riesgo y del concomitante nivel de vulnerabilidad que presenta el adolescente.

Erica Frydemberg (1997) define al afrontamiento como «las estrategias conductuales y cognitivas para lograr una transición y una adaptación efectivas». Ella plantea la importancia del estudio e identificación de las estrategias de afrontamiento, al afirmar que estas estrategias pueden repercutir en el nivel de bienestar psicológico de cada sujeto. En 1997 Frydemberg y Lewis señalaron que la adolescencia es una fase del desarrollo en el que se producen retos y obstáculos de especial importancia. En primer lugar, en la adolescencia, es necesario el logro del desarrollo de la propia identidad y conseguir la independencia de la familia, manteniendo, al mismo tiempo, la conexión y pertenencia al grupo de pares, lo cual es todo un reto, por lo que proponen el uso de los centros escolares como un lugar importante para cuidar la salud y el bienestar de los jóvenes a través de la ayuda que allí pueda brindárseles con el fin de mejorar sus estrategias de afrontamiento.

Holroyd y Lázarus, en 1982, identificaron dos tipos de estilos o funciones básicas de afrontamiento: centrado en el problema: cuya función es modificar la situación problemática, para hacerla menos estresante para el sujeto y el centrado en la emoción: Busca modificar la manera en que la situación es tratada para reducir

la tensión, la activación fisiológica y la reacción emocional negativa. Busca regular la respuesta emocional que aparece frente al estrés. Las estrategias de afrontamiento enumeradas por los autores señalados son: Confrontación, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de apoyo social, aceptación de la responsabilidad, huida – evitación, planificación, reevaluación positiva.

Los adolescentes que poseen un alto bienestar son aquéllos que se esfuerzan por satisfacer sus necesidades vitales, emocionales y sociales; que ponen el acento en los aspectos más positivos y reconocen los valores que tienen, fortalecen el concepto de sí, su imagen corporal, manteniéndose en forma, cuidándose y haciendo deportes. Estos adolescentes pueden lograr mayor aceptación de los demás, ganan prestigio y refuerzan su autoestima, González, E.N., Coronel de Pace, C., Levin, M., y Estévez Suedan, M.A (2003).

1.2. MARCO CONCEPTUAL

Los principales constructos manejados en esta investigación son:

Bienestar: La real academia de la lengua Española desglosa la palabra en Bienestar y lo define como: “vida holgada o abastecida de cuanto conduce a pasarlo bien y con tranquilidad” o “Estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica”. Sin embargo estas definiciones aunque se acercan al concepto, no abarcan todo el significado bienestar y además dentro de este concepto se incluyen los conceptos de bienestar subjetivo y de bienestar psicológico.

El Bienestar subjetivo, aborda, el cómo y porqué las personas experimentan su vida de forma positiva, por lo que los estudios se inscriben en un marco fundamentalmente emocional: felicidad, satisfacción con la vida y afectos positivos

y negativos. (Diener 1994). El bienestar subjetivo resulta de una valoración cognitiva positiva de la vida, de la presencia de afectos positivos y la ausencia de afectos negativos.

El término *bienestar psicológico* también incluye elementos cognitivos (reflexivos y valorativos), así como reacciones y estados emocionales que experimentamos en el curso cotidiano de nuestras vidas (Vázquez, 2009) pero estaría centrado en el desarrollo personal, en el estilo y manera de afrontar los retos vitales, en el esfuerzo y el afán por conseguir metas personales. En este trabajo el bienestar Psicológico es entendido desde la visión de Ryff (1989) como el esfuerzo por perfeccionarse y la realización del propio potencial, que es innovador puesto que va más allá del concepto clásico de felicidad entendido como un sentimiento de bienestar que no se asocia únicamente a estados afectivos a corto plazo sino que se vincula a los niveles superiores de desarrollo psicológico, como por ejemplo el sentido de dirección personal y de autorrealización (Cuesta, 2004).

El Bienestar psicológico se inscribe dentro de la *Psicología positiva*, esta se ha definido como el estudio científico del funcionamiento humano óptimo (Seligman, 1999), cuyo objetivo es catalizar un cambio de enfoque de la psicología desde la preocupación sólo en solucionar las cosas que van mal en la vida a construir cualidades positivas.

Componentes del bienestar: Autoaceptación: es poder aceptar los múltiples aspectos de sí mismo, incluyendo los buenos y los malos. Sentirse bien acerca de las consecuencias de los eventos pasados.

Relaciones positivas con otros: capacidad para establecer buenos vínculos con los demás. Tener confianza en los demás y empatía.

Autonomía capacidad para poder tomar decisiones de modo independiente. Tener asertividad y poder confiar el propio juicio.

Propósito en la vida: Lo cual se relaciona con las metas y proyectos que se tengan en la vida el significado que cada individuo da a su vida.

Control del ambiente supone tener sensación de control y de autocompetencia. Las personas con control pueden crear o moldear contextos para adecuarlos a sus propias necesidades e intereses.

Crecimiento personal: empeño que cada individuo tiene por desarrollar sus potencialidades y llevar al máximo sus capacidades (Keyes et al, 2002 Cit. en: Díaz et al, 2006).

Rendimiento académico: siguiendo a Pérez, Ramón, Sánchez (2000), Vélez van, Roa (2005) es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Las notas obtenidas, como un indicador del logro alcanzado, son un indicador accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales Rodríguez, Fita, Torrado (2004).

Adolescencia: “Es el momento en que la persona consolida sus competencias específicas y su competencia general frente al mundo, a la realidad, al entorno social, estableciendo su adaptación y ajustes, si no definitivos, sí los más duraderos a lo largo del ciclo vital. Por una parte, consume el proceso de internalización de pautas de cultura y de valor, y perfecciona el de adquisición de habilidades técnicas, comunicativas y, en general, sociales. Por otra, desarrolla y

asegura la propia autonomía frente al medio, la eficiencia de las acciones instrumentales encaminadas a un fin". Fierro (1985).

Hay otros constructos que se emplean en esta investigación y pueden requerir alguna aclaración:

Motivación académica intrínseca: Estado psicológico relacionado con los estudios que es positivo y significativo, es caracterizado por vigor, dedicación y absorción. El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental, mientras se trabaja, el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando incluso cuando aparecen dificultades en el camino... (Salonava, Cifre, Grau, Martínez, 2005).

El autoconcepto académico está fuertemente vinculado con la motivación del estudiante y sus resultados académicos. Se define como el conjunto de percepciones y creencias que una persona posee sobre sí misma, es así como la mayoría de variables personales que orientan la motivación parten de las creencias y percepciones que el individuo tiene sobre aspectos cognitivos. La capacidad percibida por parte del estudiante, el rendimiento académico previo y creer que la inteligencia se desarrolla a partir del esfuerzo académico, contribuyen a mejorar un auto concepto académico positivo. No en vano en las últimas décadas se ha incorporado el autoconcepto académico como una variable motivacional.

Factores protectores: Características detectables en un individuo, familia grupo o comunidad que favorecen el desarrollo humano, el mantenimiento de la salud o la recuperación de la misma y que pueden contrarrestar los posibles efectos de los factores de riesgo. (Donas Burak, 1998).

Atribuciones causales: Se refieren a la percepción que tiene el individuo

sobre el desarrollo de la inteligencia y, en consecuencia, de los resultados académicos, en el sentido de si se atribuye que la inteligencia se desarrolla con el esfuerzo o es casual; es decir, si los resultados académicos son consecuencia del nivel de esfuerzo del estudiante, de su capacidad, del apoyo recibido o un asunto de suerte. Se ha demostrado que asumir que los resultados académicos se deben a la propia capacidad y esfuerzo, ello influye en el logro de buenos resultados académicos. Weiner (1985. Cit. en Gravini, M; Durán, S; Parao, A ; portillo , 2005),

La autoeficacia se entiende como el conjunto de creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros o resultados. La importancia de la auto eficacia radica en que hace referencia a la confianza que tiene la persona en sus capacidades para lograr los cursos de acción necesarios para alcanzar los resultados deseados y determinaría la cantidad de esfuerzo para realizar una conducta y cómo las personas recuperarán su estabilidad en la vida frente a situaciones adversas.

1.3. MARCO LEGAL

Este trabajo tiene sus fundamentos legales en lo planteado por la Constitución Política de la República de Colombia 1991 en su Artículo 92, que habla de la formación del educando, en el establece que: “Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación”.

Acorde con lo anterior, la ley general de Educación de Colombia en su artículo 5 expresa entre otros propósitos, formar integralmente a los individuos, con niveles

óptimos de conocimiento, desarrollo de capacidades, habilidades y hábitos intelectuales, que le permitan fortalecer el avance científico del país; por lo que se hace necesario encontrar factores que coadyuven a un proceso ,que requiere para ser exitoso, de alta capacidad volitiva, autonomía, plantearse objetivos, cumplir metas, crecer como persona, una dinámica de aprendizaje, el desarrollo continuo de sus capacidades, el adaptarse a los cambios, a distintos ambientes, relacionarse positivamente con los otros y mantener un control sobre lo que se hace; factores o dimensiones que la teoría de bienestar psicológico de Riff ha definido con claridad y para el cual elaboró una escala que permite medirlas.

Es decir que la Ley general de educación y documentos normativos, proponen que la educación se centre en el desarrollo holístico de la persona, por lo que el rendimiento por sí solo, no es o debe ser lo más importante en la formación, sino el desarrollo de la persona, su bienestar y la utilidad social de los conocimientos que se transmiten.

En la misma línea el Plan decenal de los años 1995-2005 formuló el objetivo de “Ofrecer a todos los colombianos y colombianas una educación de calidad en condiciones de igualdad. Esto implica orientar la tarea educativa hacia el desarrollo integral del ser humano, y el fortalecimiento armónico de tres aspectos básicos: el desarrollo intelectual, afectivo, ético y estético; la formación para la participación y la democracia; y la formación para el trabajo productivo”. Propósitos actualizados en el Plan decenal de los años 2006-2016, cuyo fundamento es la garantía del derecho a una educación de calidad para toda la población colombiana en edad escolar, en la que es responsable el estado pero también son corresponsables los diversos actores que directa e indirectamente intervienen en la educación de la población colombiana.

Cuando el plan decenal habla de una educación de calidad plantea el derecho de los niños y niñas a ser felices mientras aprenden lo que necesitan para llevar una

vida digna. Aclaran en este documento que ser feliz mientras se aprende no constituye una simple perspectiva didáctica para hacer gratificante el proceso de aprendizaje ya que el clima escolar y de aula tiene implicaciones en los resultados de los estudiantes con respecto al logro escolar, siendo uno de los principales factores incidentes en la calidad de la educación. Es de anotar que en el clima de clase influye el “clima personal” es decir las condiciones de bienestar psicológico de cada uno de los integrantes del grupo escolar.

El interés por mejorar el proceso formativo viene siendo impulsado por el Ministerio de Educación Colombiano [MEN] quien en 1.998 al entregar los lineamientos de ética, invitó a repensar en las potencialidades y a desarrollarlas, al decir textualmente que “En el proceso de desarrollo de la Constitución Política y de la Ley General de educación, surgen interrogantes sobre el sentido y la función de la pedagogía en el siglo XXI, sobre las potencialidades que es posible desarrollar en las personas, en los grupos, en las etnias y en las diversas poblaciones.”

Es importante recordar que “La educación por sí misma no produce el cambio, pero ningún cambio social es posible sin la educación.” y esta herramienta no debe desconocer ninguna dimensión humana sino que por el contrario debe usarlas en beneficio de la sociedad. La escuela puede y debe dar a los niños nuevas habilidades que les permitan superar de forma eficaz, satisfactoria y beneficiosa sus problemas de forma tal que susciten un cambio positivo en ellos mismos, sus familias y la sociedad superando nuestro panorama actual.

En la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia en su capítulo II, Artículo 17), se plantea el “Derecho a la Vida y a la Calidad de Vida y un Ambiente Sano” es decir los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la vida, a una buena calidad de vida y a un ambiente sano en condiciones de dignidad y goce de todos sus derechos en forma prevalente. La calidad de vida es esencial para su desarrollo integral acorde con la dignidad de ser humano. Este derecho supone

acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad, lo que implica atender todas las dimensiones del ser humano y trabajar para darles una serie de elementos protectores que le sirvan de herramienta para afrontar los diversos retos que impone vivir.

Esta misma ley en su Artículo 41, de las obligaciones del estado, literalmente dice: “El Estado es el contexto institucional en el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes. En cumplimiento de sus funciones en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal deberá diseñar y aplicar estrategias para la prevención y el control de la deserción escolar y para evitar la expulsión de los niños, las niñas y los adolescentes del sistema educativo”.

Este Código de Infancia y Adolescencia, en su Artículo 42. “Obligaciones especiales de las Instituciones Educativas”. Establece que para cumplir con su misión las instituciones educativas tendrán entre otras las siguientes obligaciones: Facilitar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo y garantizar su permanencia; Brindar una educación pertinente y de calidad; Organizar programas de nivelación de los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar y establecer programas de orientación psicopedagógica y psicológica.

Desde esta perspectiva y tomando en cuenta la caracterización que Carol Ryff (1995) hace del Bienestar Psicológico como un constructo multidimensional cuyos ejes y dimensiones abarcan formas tanto individuales como sociales respecto al sujeto, manera de estar en el mundo, la valoración que hace y significado que otorga a su realidad. Todo esto debe estar apoyado de un funcionamiento pleno a nivel físico y social, otorgando a este sujeto una visión de crecimiento, desarrollo y aceptación hacia sí mismo.

II. DIAGNOSTICO DE LAS DIFICULTADES ACADÉMICAS DE LAS ESTUDIANTES

2.1. HALLAZGOS

En el 2010, en el Instituto técnico de Comercio Barranquilla a partir de la técnica lluvia de ideas se realizó un diagnostico de las posibles causas de las dificultades académicas de las estudiantes. El consolidado obtenido se relaciona en la tabla No.2. A partir de ese trabajo se lograron identificar causas relacionadas con aspectos de tipo académico y con otras de tipo afectivo, entre ellas: Falta de hábitos de lectura y de estudio, bajo nivel de comprensión lectora, falta de técnicas de estudio, actitudes inadecuadas, desmotivación, baja autoestima falta de metas, relaciones interpersonales difíciles, baja frustración al fracaso, descontrol emocional y otras.

Tabla 3: Consolidado causas del bajo rendimiento académico en el INSTECSO.

DEFINICIÓN DE CAUSAS	Puntuación de cada integrante: Mínima: 1; Máxima: 5									
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
1 La falta de hábitos de estudio.	0	0%	0	0%	3	6,8%	19	43,2%	22	50%
2 Bajo nivel de comprensión lectora.	0	0%	0	0%	4	9,1%	2	4,5%	38	86,4%
3 Falta de técnicas de trabajo intelectual.	0	0%	0	0%	11	25%	20	45,5%	13	29,5%
4 Los problemas personales de la estudiante (baja autoestima, inseguridad en la toma de decisiones)	0	0%	0	0%	13	29,5%	15	34,1%	16	36,4%
5 La falta de atención y concentración en el estudio y en la clase.	0	0%	0	0%	0	0%	10	22,7%	34	77,3%
6 La falta de motivación para aprender	0	0%	0	0%	10	22,7%	19	43,2%	15	34,1%
7 Problemas relacionales de las estudiantes. Descontrol emocional y baja frustración al fracaso.	0	0%	3	6,82%	2	4,54%	29	65,94%	10	22,74%
8 Excesivo dedicación a otras actividades no escolares (celular, redes sociales, salidas, novios etc.)	0	0%	0	0%	3	6,82%	5	11,36%	36	81,82%
9 Diversas problemáticas familiares y la desatención de los padres a los estudios de las hijas.	2	4,54%	10	22,7%	15	34,1%	8	18,2%	9	20,46%

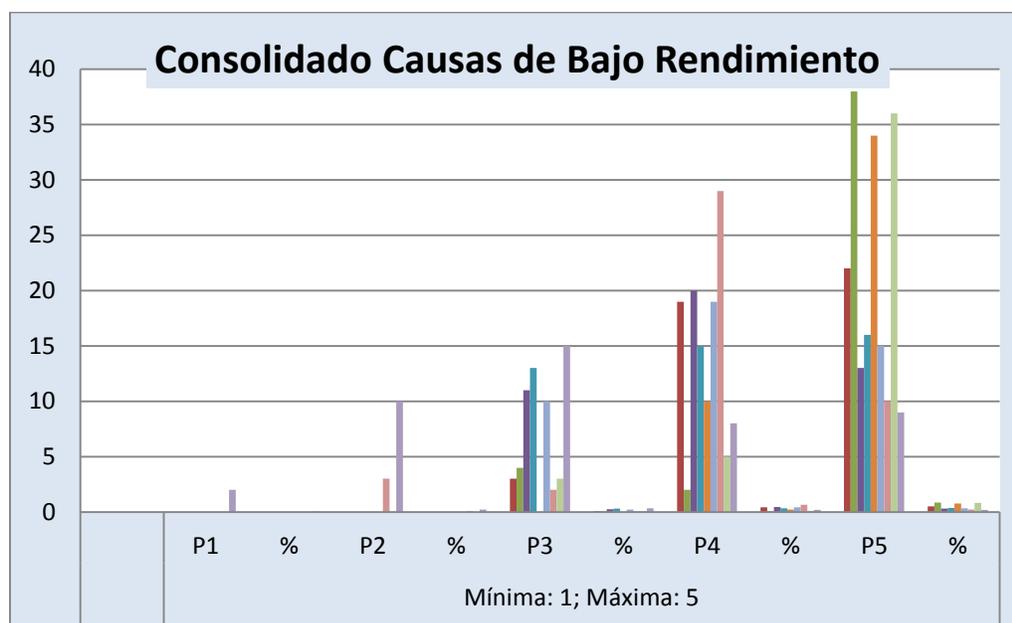
Observaciones: Participaron 44 docentes. Se aplicó esta técnica en Enero de 2010, en el periodo de desarrollo institucional.

Tomado del informe del proceso pedagógico, del Técnico de Comercio Barranquilla, sobre la encuesta aplicada a los docentes sobre posibles causas del bajo rendimiento

Las causas cuyos puntajes fueron más altos sumando las calificaciones de 4 y 5, dadas por el colectivo docente fueron en su orden:

- Falta de atención y concentración en clase (22,7 + 77,3=100%)
- Falta de hábitos de estudio. (43,2 + 50%= 93,2%)
- Excesiva dedicación a otras actividades no escolares. (11,36+ 81,82= 93,18).
- Bajo nivel de comprensión lectora (4,5+86,4%= 90,9).
- Problemas relacionales y de descontrol de emociones (65,94+22,74 = 88,68)

Grafica 1: Consolidado causas de bajo rendimiento.



Las estrategias planteadas atendieron preferentemente a lo académico (tabla No.3). Entre otros: construcción del Sistema Institucional de Evaluación (SIE) atendiendo diferentes dimensiones del proceso formativo (saber saber, saber hacer y saber ser y convivir), se cualificaron programas para la comprensión lectora, y otra, que aparecen sucintamente relacionadas en la tabla 3. Es de anotar que la implementación de todas las estrategias no se realizó al mismo tiempo.

TABLA No. 4: Estrategias para mejorar rendimiento académico INSTECA 2010.

ESTRATEGIA	EN QUÉ CONSISTIÓ	RESULTADOS.
Trabajo con los educadores sobre la Implementación del sistema de evaluación institucional (SIE)	Se reorganizó el proceso atendiendo las dimensiones del Saber, Saber hacer y saber ser y Convivir.	Contradictorios en un primer momento, pero se fue ajustando. Docentes y estudiantes con manejo de las dimensiones y su importancia.
Cualificación del programa de comprensión lectora	Se rediseñó el proyecto incluyendo desde el preescolar hasta undécimo. Se organizaron concursos internos y se participó en externos.	Aumentó el interés por la lectura, visible en un mayor préstamo de libros en biblioteca y las educadoras reportaron un nivel medio de cumplimiento. Se obtuvieron varios premios externos.
Capacitación en técnicas de estudio para estudiantes.	Se seleccionaron por grados educadores para explicar a las estudiantes la elaboración de resúmenes y mapas conceptuales. Psicoorientación aplicó encuestas y dio charlas. Las estudiantes elaboraron horarios de estudio.	Aumentaron valoraciones en las asignaturas de L. Castellana y en Sociales. Disminución de pérdida por asignatura visible en el cuarto período y en el final.
Talleres de intensificación en asignaturas con mayor número de dificultades y espacios adicionales de recuperación.	Se hicieron horarios especiales de intensificación por grado para realización de talleres en las asignaturas de mayor pérdida.	Disminución de la proyección de reprobación realizada con base a los resultados acumulados hasta el corte preventivo del tercer periodo año 2010. Proyección de reprobación: 72 estudiantes. (Con base en la pérdida de 3 o más asignaturas).
Jornadas de refuerzo con monitoras,	Las jóvenes con mayor desempeño por asignatura fueron seleccionadas para ayudar a compañeras con dificultades.	Reprobación 2010: 31 estudiantes (7 en primaria, 21 en básica secundaria y 3 en la media).
Charlas motivacionales	Desde coordinación y Psicoorientación se realizaron reuniones de análisis de resultados por periodo y acompañamiento a las estudiantes con dificultades.	

Elaborada a partir de las estrategias implementadas en el Instituto Técnico de Comercio Barranquilla. Apartes del informe de Coordinación académica para evaluación Institucional 2010 técnico de Comercio.

En el 2011 la problemática académica continuó presentándose evidenciándose en niveles de pérdidas por asignaturas superior al 10%, que es el porcentaje máximo de pérdida por asignatura en la institución, es decir en un curso de 40 estudiantes, es aceptable una pérdida máxima de 4 estudiantes, si se sobrepasa ese número deben implementarse en la asignatura, acciones que corrijan esa situación. Esto se puede observar en el ejemplo que muestran las tablas No. 4 y 5.

TABLA 5. Índice de pérdida de la asignatura Matemáticas, jornada mañana, primer período.

CURSO	TOTAL ESTUDIANTES	No. DESEM. BAJO	PORCENTAJE	CUMPLIO PORCENTAJE MÁX DE PÉRDIDA.	ACCIONES
SEXTO 1	42	2	4,76%	SI	NO
SEXTO 2	39	5	12,82%	NO	CORRECTIVA
SEPTIMO 1	44	0	0,00%	SI	NO
SEPTIMO 2	41	4	9,76%	SI	NO
OCTAVO 1	34	1	2,94%	SI	NO
OCTAVO 2	34	5	14,71%	NO	CORRECTIVA
NOVENO 1	38	12	31,58%	NO	CORRECTIVA
NOVENO 2	39	10	25,64%	NO	CORRECTIVA
DECIMO 1	33	9	27,27%	NO	CORRECTIVA
DECIMO 2	29	4	13,79%	NO	CORRECTIVA
UNDECIMO 1	37	14	37,84%	NO	CORRECTIVA

(Informe estadístico del proceso pedagógico Técnico de Comercio)

TABLA No. 6: Número de estudiantes con desempeño bajo en matemáticas. Jornada mañana, Segundo Período

CURSO	TOTAL ESTUDIANTES	No. DESEM. BAJO
TRANSICION 1	23	2
TRANSICION 2	23	1
PRIMERO 01	36	2
SEGUNDO 01	32	9
TERCERO 01	44	8
CUARTO 01	43	11
QUINTO 01	42	15
SEXTO 1	42	14
SEXTO 2	39	12
SEPTIMO 1	44	14
SEPTIMO 2	41	18
OCTAVO 1	34	8
OCTAVO 2	34	9
NOVENO 1	38	17
NOVENO 2	39	10
DECIMO 1	33	17
DECIMO 2	29	8
UNDECIMO 1	37	12
TOTAL	653	187
PROMEDIO		8,63 %

(Informe estadístico del proceso pedagógico Técnico de Comercio)

Este tipo de tabla muestra el número de estudiantes que pierde una asignatura en un determinado curso. En este caso matemáticas segundo período 2011. (Mediados de abril hasta Junio), el 28,63% de las estudiantes de la jornada mañana perdió esta asignatura (tabla 5).

TABLA No 7: Estadística de estudiantes que ganan todas sus asignaturas en el primer período del año 2011. Jornada mañana.

CURSO	TOTAL ESTUDIANTES	No. Estudiantes en niveles Básico-Alto o Superior	Porcentaje	Porcentaje de pérdida
TRANSICION 1	24	19	79,17%	
TRANSICION 2	23	22	95,65%	
PRIMERO 1	36	35	97,22%	
SEGUNDO 1	32	23	71,88%	
TERCERO 1	44	36	81,82%	
CUARTO 1	43	25	58,14%	
QUINTO 1	42	24	57,14%	
SEXTO1	42	27	64,29%	
SEXTO 2	39	26	66,67%	
SEPTIMO1	44	29	65,91%	
SEPTIMO 2	41	18	43,90%	56% ¹
OCTAVO 1	34	28	82,35%	
OCTAVO2	34	22	64,71%	
NOVENO 1	38	20	52,63%	
NOVENO 2	39	20	51,28%	
DECIMO 1	33	13	39,39%	
DECIMO 2	29	16	55,17%	
UNDECIMO 1	37	23	62,16%	
TOTAL JORNADA	654	426	65,14%	34,86%

(Informe estadístico del proceso pedagógico Técnico de Comercio)

En el primer período el porcentaje de estudiantes que no alcanzó los logros fue del 34.86% (ver tabla 6). En el segundo período el número de estudiantes que no alcanzó los logros fue de 287(59 estudiantes más que el primer periodo) lo que representa el 43, 8% de la población de la jornada mañana. (Ver tabla 7)

La problemática institucional de rendimiento académico era evidente en los resultados de los dos primeros períodos académicos del 2011. En el primero de ellos, el número de estudiantes que no alcanzó los logros al nivel mínimo requerido fue de 228 sobre 654, lo cual constituye un porcentaje de un 34,8%. Lo que se puede observar en la tabla No.6.

Se resalta aquí el nivel de pérdida de séptimo dos, es uno de los más altos de la institución, por esto el grupo fue seleccionado para la implementación del programa de Bienestar Psicológico. En el segundo período el número de estudiantes que no alcanzó los logros fue de 287(59 estudiantes más que el primer periodo) lo que representa el 43,8% de la población de la jornada mañana. (Ver tabla 8).

TABLA No. 8: Estadística: Estudiantes que ganan todas las asignaturas segundo período del año 2011. J.mañana.

CURSO	TOTAL ESTUDIANTES	No. Estudiantes en niveles Básico-Alto o Superior	Porcentaje	Porcentaje de pérdida
TRANSICION 1	24	21	87,50%	
TRANSICION 2	23	21	91,30%	
PRIMERO 1	36	33	91,67%	
SEGUNDO 1	32	17	53,13%	
TERCERO 1	44	33	75,00%	
CUARTO 1	43	24	55,81%	
QUINTO 1	42	22	52,38%	
SEXTO1	42	25	59,52%	
SEXTO 2	39	18	46,15%	
SEPTIMO1	44	28	63,64%	
SEPTIMO 2	41	20	48,78%	51,22%
OCTAVO 1	34	15	44,12%	
OCTAVO2	34	18	52,94%	
NOVENO 1	38	16	42,11%	
NOVENO 2	39	17	43,59%	
DECIMO 1	33	8	24,24%	
DECIMO 2	29	12	41,38%	
UNDECIMO 1	37	19	51,35%	
TOTAL JORNADA	654	367	56,12%	43,88%

(Informe estadístico del proceso pedagógico Técnico de Comercio)

Estos resultados estaban acompañado de bajos niveles de responsabilidad, situación notoria en el incumplimiento de tareas, (entre un 20 y 25% de manera permanente) no preparación para evaluaciones, no aprovechamiento de las oportunidades de recuperación e incumplimiento de plazos para entrega de tareas.

Para abordar esta problemática desde Coordinación académica se realizaron diversas actividades para ayudar a las jóvenes a salir adelante académicamente, principalmente con charlas, planes de trabajo, refuerzos motivacionales y apoyo con respecto de espacios de nivelación refuerzo pero llamaba la atención que un buen grupo de estudiantes en difícil situación académica, habían sido remitidas a Psicoorientación (o lo estaban siendo) por manifestar actitudes en las que se percibían problemáticas emocionales.

En el reporte de Psicoorientación se encontró que el 72% de las estudiantes atendidas (237 entre los años 2010 y primer semestre de 2011), es decir en unas 173 estudiantes, hay involucrados factores de tipo emocional que podrían estar interfiriendo con la consecución de sus logros académicos. Entre estos factores están una serie de dificultades afectivas; relaciones interpersonales difíciles, aislamiento del grupo o rechazo explícito, agresividad, cambios de humor constantes, apatía hacia el estudio, percepciones negativas hacia su desempeño y valía, falta de propósito en la vida, dificultad para tomar decisiones o para controlar emociones y en menor medida dificultades cognitivas, rechazo a la institución por su modalidad comercial, intereses diferentes a continuar estudios y otros.

Es de anotar que a estas conclusiones llega Psicoorientación basándose en trabajos de tipo individual y/o grupal en que se utilizan instrumentos o realizan acciones tales como: test de la familia, test del cuerpo humano, sociogramas, entrevistas a las jóvenes y/o a sus padres. (Anexo No.1: Muestra trabajos de Psicoorientación).

Uno de los grupos con mayor dificultad académica en la básica secundaria era 7.2 lo que puede observarse en las tablas 6 y 7. En ellas se ve que el promedio de logro (Porcentaje de estudiantes en niveles básico, alto o superior) del grupo en el primer semestre 2011, (46,30%) está por debajo de otros cursos, solo superado por 10.1 (31,81%) grupo de la media técnica que por situaciones comportamentales y académicas se le estaba trabajando con un plan de acompañamiento especial.

La situación comportamental de séptimo dos igualmente presentaba situaciones individuales y grupales de disrupción continúa y comportamientos anticonvivenciales. Este grupo estaba conformado inicialmente por 41 estudiantes, pero tres de ellas se retiraron por decisión familiar a finales del segundo período o inicios del tercero.

De las 38 estudiantes que quedaron conformando el grupo de 30 pertenecían a un curso (grupo) de 40 niñas que ingresaron de otras instituciones a sexto grado dos, en el 2011, la jornada mañana, otras 3 fueron trasladadas de la jornada tarde y 5 de ellas fueron jóvenes que estando en séptimo grado 2010 en la jornada mañana reprobaron, de estas 5 jóvenes, tres mostraban bajo rendimiento y dos comportamientos anticonvivenciales.

Todas las integrantes de 7.2 tenían una antigüedad mayor a un año en la institución. Como características relevantes de este grupo-curso: venían con la imagen de ser un grupo manejable, aunque de rendimiento muy regular. En el año 2011 generaron en los educadores fama de grupo difícil, por sus:

- Conductas de dispersión,
- Dificultades de tipo comportamental,
- Sucesos de casi confrontación con tres educadoras,

- Desordenes colectivos,
- Reportes acerca de un grupo “acosador de 6 integrantes”, quienes de manera casi permanente tenían dificultades con otras integrantes del curso y en algunas ocasiones entre ellas misma y también
- La poca productividad académica de un número significativo de estudiantes del grupo.
- Igualmente el grupo –curso de 7.2 existían niñas aplicadas, pero que en determinado momento optaban por callar sucesos del curso por el temor de ser llamadas “sapas” o de caerle mal al grupo de “M.....”

El informe de psicoorientación relacionaba a unas 15 estudiantes (de 38) del curso de 7.2, es decir un porcentaje de 36,58% había estado o estaba siendo atendido en psicoorientación. Lo cual consta en el reporte de junio del 2011 para la comisión de evaluación. Los nombres de las jóvenes han sido omitidos para conservar algo del anonimato de estas menores de edad. (Anexo No.2: Informe de psicoorientación),

De las 15 estudiantes tratadas, 8 tienen rendimiento bajo y 7 rendimientos básicos. Hay otras jóvenes a las que se ha atendido por dificultades familiares y/o por dificultades relacionales.

III. DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS EFECTOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA CONSTRUYENDO CAMINOS DE BIENESTAR.

3.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para presentar el análisis de los resultados de esta investigación, se atenderá lo propuesto en cada uno de los objetivos específicos los cuales llevaron al cumplimiento del objetivo general: Establecer la relación entre el Bienestar psicológico y el rendimiento académico de estudiantes de 7° de básica secundaria después de la aplicación de un programa de Bienestar psicológico.

Se analizó el Rendimiento Académico de las estudiantes de 7°-2 de una institución oficial. En la tabla (7), se presenta el promedio académico general de cada una de las estudiantes, antes de la implementación del programa de intervención que corresponde al primer semestre académico 2.011.

De acuerdo a la escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala Nacional solo 5 estudiantes presentan un desempeño alto, lo que constituye el 13,15% y el resto de las estudiantes (33) están ubicadas en desempeño básico, esto es el 86,85%. (Anexo 3: Tabla escala de valoración institucional) El grupo de séptimo dos presenta un promedio académico general de (3,57), que corresponde al nivel de desempeño básico. Siendo el mayor rendimiento 4.25 (Solo seguido por 4 estudiantes que presentan rendimiento de: 4.15, 4.10, 4.01, 4.0.) El menor promedio es 3.0. (Lo acompañan diez promedios más que apenas llegan al 3.3). Atendiendo que hay asignaturas que rara vez se pierden como: Educación artística y Educación física o emprendimiento, la situación del curso en general es bastante regular y la situación de algunas niñas en especial es académicamente baja.

Tabla 9: Promedio académico general inicial de 7°-2

NOMBRES	R. Acad. INICIAL
A.ESTUDIANTE 1	4,23
A.ESTUDIANTE 2	4,01
A. ESTUDIANTE 3	4,15
B. ESTUDIANTE 4	3,75
B. ESTUDIANTE 5	3,6
C. ESTUDIANTE 6	3,1
C. ESTUDIANTE 7	3,4
C. ESTUDIANTE 8	3,4
C. ESTUDIANTE 9	3,9
F. ESTUDIANTE 10	3,8
F. ESTUDIANTE 11	3,6
G. ESTUDIANTE 12	3,8
G. ESTUDIANTE 13	3,3
G. ESTUDIANTE 14	3,8
G. ESTUDIANTE 15	3,7
I. ESTUDIANTE 16	3,8
I. ESTUDIANTE 17	3,2
L. ESTUDIANTE 18	3,7
L. ESTUDIANTE 19	3,2
L. ESTUDIANTE 20	4,1
L. ESTUDIANTE 21	3,2
M. ESTUDIANTE 22	3,5
M. ESTUDIANTE 23	3,5
M. ESTUDIANTE 24	3,8
M. ESTUDIANTE 25	3,3
O. ESTUDIANTE 26	3,8
O. ESTUDIANTE 27	3,7
P. ESTUDIANTE 28	3,4
P. ESTUDIANTE 29	3,6
R. ESTUDIANTE 30	3,3
R. ESTUDIANTE 31	3,5
R. ESTUDIANTE 32	4,0
T. ESTUDIANTE 33	3,2
T. ESTUDIANTE 34	3,3
U. ESTUDIANTE 35	3,3
V. ESTUDIANTE 36	3,5
V. ESTUDIANTE 37	3,5
V. ESTUDIANTE 38	3,0
PROMEDIOS	3,57

(Informe estadístico del proceso pedagógico Técnico de Comercio).

Tabla 10: Promedio académico de 7°-2 inicial por área.

AREAS	Promedios por área Inicial.
Biología	3,33
Historia y Geografía	3,46
Matemáticas	3,39

Lengua Castellana	3,57
Inglés	3,46
Ética y Religión	3,68
Danza, Música y Porras	3,83
Informática	3,49
Contabilidad	3,46
Emprendimiento y C. Financieras	4,02
Asistencia Administrativa	3,59
Promedio total	3,57

(Informe estadístico del proceso pedagógico Técnico de comercio)

En la Tabla 10, se puede observar los promedios del rendimiento académico por áreas, las estudiantes presentan los promedios más bajos en Biología con (3,33), Matemáticas con (3,39) y tres asignaturas o áreas con 3.46 (Sociales, inglés y contabilidad).

Los promedios más altos en las áreas de emprendimiento y Competencia Financiera con (4,02) y Danza, Música y Porras con (3,83). Solo una asignatura o área llega a nivel de 4.0, lo cual permite calificarla de acuerdo a la escala de valoración institucional (anexo 3) como una asignatura de rendimiento alto.

Tabla 11: Clasificación de estudiantes por categoría de desempeño.

	No. estudiantes	DESEMPEÑOS			
		SUPERIOR 4.6- 5.0	ALTO 4.0- 4.5	BÁSICO 3.0- 3.9	BAJO 1- 2.9
RENDIMIENTO INICIAL.	38	0	5	33	0

(Elaborado por el grupo investigador).

Tabla 12: Clasificación de estudiantes por rango de valoraciones

(Elaborado por el grupo investigador).

	ESTUDIANTES 7°-2	RANGOS DE VALORACIONES				
		4.6-5.0	4.0- 4.5	3.6-3.9	3.0-3.5	2.9- 1.0
RENDIMIENTO INICIAL	38	0	5	14	19	0

En las tablas 11 y 12 podemos ver la distribución de las valoraciones de acuerdo a las categorías de desempeño y por rangos de valoraciones, en esta última se hace una diferenciación entre las que obtienen valoraciones que van del tres (3.0) al tres, cinco (3.5) como un rango cercano al tres (3.0) y las valoraciones que van del tres, seis(3.6) al tres, nueve (3.9) por considerar que se acerca al cuatro (4.0) y en la institución se le considera que estas valoraciones, si bien pertenecen al desempeño básico, tienen tendencia a la categoría siguiente, que es la de desempeño alto.

Seguidamente se identificaron los niveles de Bienestar Psicológico inicial de las estudiantes de 7°-2 de una institución oficial.

Tabla 13: Promedio del Bienestar psicológico general inicial. Grupo 7.2

NOMBRES	BPS INICIAL
A.ESTUDIANTE 1	3,83
A.ESTUDIANTE 2	4,63
A. ESTUDIANTE 3	4,02
B. ESTUDIANTE 4	4,2
B. ESTUDIANTE 5	4,08
C. ESTUDIANTE 6	3,92
C. ESTUDIANTE 7	3,94
C. ESTUDIANTE 8	3,89
C. ESTUDIANTE 9	4,44
F. ESTUDIANTE 10	3,88
F. ESTUDIANTE 11	3,63
G. ESTUDIANTE 12	3,19
G. ESTUDIANTE 13	3,95
G. ESTUDIANTE 14	3,96
G. ESTUDIANTE 15	3,48

I. ESTUDIANTE 16	3,63
I. ESTUDIANTE 17	4,03
L. ESTUDIANTE 18	3,77
L. ESTUDIANTE 19	3,76
L. ESTUDIANTE 20	3,2
L. ESTUDIANTE 21	3,73
M. ESTUDIANTE 22	4,03
M. ESTUDIANTE 23	4,48
M. ESTUDIANTE 24	3,2
M. ESTUDIANTE 25	3,94
O. ESTUDIANTE 26	3,66
O. ESTUDIANTE 27	4
P. ESTUDIANTE 28	4,1
P. ESTUDIANTE 29	4,06
R. ESTUDIANTE 30	3,43
R. ESTUDIANTE 31	2,81
R. ESTUDIANTE 32	3,13
T. ESTUDIANTE 33	3,67
T. ESTUDIANTE 34	4,17
U. ESTUDIANTE 35	3,66
V. ESTUDIANTE 36	4,21
V. ESTUDIANTE 37	4,04
V. ESTUDIANTE 38	3,27
PROMEDIOS	3,84

(Elaborado por el grupo investigador).

Las tablas 13 y 14 muestran los promedios de Bienestar psicológico de 7°-2 antes de la intervención del programa. En la primera de ellas (13) se puede constatar el promedio general de (3,84) donde el mínimo obtenido por una estudiante es de 2,81 y el máximo de 4,63. En la otra tabla (14) los resultados de la primera medición del Bienestar psicológico se presentan por dimensión (valores promedios iniciales) encontrándose los más bajos en la dimensión Autonomía (3,51) y en Relaciones Positivas (3,59). Los promedios más altos se observan en las dimensiones Propósito en la Vida con (4,33) y Autoaceptación con (4,13).

Es de anotar que la máxima valoración posible en bienestar es de seis (6.0). La media sería un tres y las puntuaciones más cercanas a 6 las más deseables. El

promedio del grupo es de 3,84. Haciendo una equivalencia con la escala de valoración institucional, en bienestar también estarían en una categoría de bienestar básica.

Tabla14: Promedios del bienestar psicológico iniciales por dimensión. Grupo 7º-2

DIMENSIONES DEL BPS	BPS INICIAL
Autoaceptación	4,13
Relaciones-positivas	3,59
Autonomía	3,51
Dominio- Entorno	3,76
Crecimiento Personal	3,75
Propósito de Vida	4,33
PROMEDIO	3,84

(Elaborado por el grupo

investigador).

Luego se diseñó un programa de Bienestar Psicológico para los estudiantes de 7º-2, atendiendo las dimensiones del Bienestar de Ryff.

Construyendo Caminos de Bienestar es un programa de intervención, que está constituida por veinte talleres: uno de apertura y presentación del programa, dieciocho para las dimensiones del Bienestar Psicológico (tres por cada dimensión) y un taller de cierre y evaluación.

Los talleres se desarrollan en cuatro momentos: Un momento de sensibilización, un momento de trabajo individual, un momento de trabajo en equipo y un momento de cierre y conclusiones. Cada taller tiene una duración aproximada de dos horas.

Los talleres incluyen algunas dinámicas, lecturas, encuestas y técnicas que no son creación de las autoras y que se han tomado de otros documentos (textos, cartillas o la web). Pero su estructura y desarrollo sí son una elaboración propia.

El programa está organizado de tal manera que permite reconocer para cada dimensión, la meta a alcanzar con los talleres planteados para ellas. En cada taller se presenta el objetivo, indicando lo que se pretende alcanzar en él; los recursos materiales que se refieren a los apoyos didácticos necesarios para realizar todas y cada una de las actividades planteadas, el tiempo aproximado para cada uno de ellos y la secuencia a seguir.

La metodología es participativa: grupal o individual en función de las actividades a realizar. Se utilizan técnicas de grupo cuando es necesario, incitando posteriormente al debate y a la obtención de conclusiones por parte de los estudiantes.

Los talleres están diseñados para ser trabajados a través de un aprendizaje constructivo y significativo, aplicando conocimientos de la vida diaria y favoreciendo los procesos de aprendizaje por descubrimiento.

Está pensado para grupos de 35 a 40 estudiantes, a partir de edades en las que puedan comprender las cosas con espíritu crítico y tener opiniones individuales (adolescencia temprana: 11- 14 años). La aplicación de estos talleres se realizó con 38 estudiantes.

La evaluación se realizó utilizando un mecanismo que les permitió a los participantes expresar su opinión, sobre aquellos aspectos relacionados con su experiencia como participantes en la ejecución del programa “Construyendo Caminos de Bienestar” Desde dos aspectos:

- Una evaluación interna: Lo que los talleres aportaron a su vida personal
- una evaluación externa: Evaluación de la ejecución de los talleres.

La primera se realizara teniendo en cuenta como elementos de evaluación lo que cada participante aprendió, lo que considera debe superar a futuro a partir de la reflexión de las dimensiones desarrolladas en cada taller y el o los talleres más significativos.

La segunda se realizara a través de una encuesta en la que los participantes le darán una valoración a los diversos aspectos relacionados con la ejecución de la propuesta como:

- Contenido de los talleres,
- Duración de los mismos,
- Manejo del tema por parte de las facilitadoras,
- Oportunidad para la reflexión e interiorización de los contenidos,
- Posibilidad de aplicación de los conocimientos a su vida,
- Material didáctico,
- Dinámicas y
- Trabajos en grupo.

A continuación se relacionan los talleres que conforman el programa, organizados por dimensión explicitando el nombre del taller, la meta y los objetivos.

Gráfico 2: Taller de apertura al programa

TALLER DE APERTURA	TALLER	OBJETIVO	META
--------------------	--------	----------	------

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA.	TALLER 1	Presentar la definición del constructo bienestar psicológico y propiciar la reflexión sobre la importancia de fortalecerlo de manera personal.	Dar a conocer a los estudiantes de manera general la propuesta a desarrollar, presentando conceptos básicos y estableciendo normas a seguir en el desarrollo de la misma.
		Presentar de manera lúdica las dimensiones del bienestar psicológico y una breve definición de cada una de ellas.	
		Establecer a través de un acuerdo de grupo las normas a seguir durante la realización de los talleres para lograr desarrollarlos de manera organizada, comprometida y responsable.	

(Elaborado por el grupo investigador).

Gráfico 3: Dimensión Autoaceptación

DIMENSIÓN	TALLER	OBJETIVO	META
AUTOACEPTACIÓN	TALLER 1 RECONOZCO MIS CUALIDADES	Propiciar que las estudiantes reconozcan que a pesar de sus defectos, tienen cualidades que las hacen seres humanos valiosos únicos e irrepetibles	Sensibilizar a los estudiantes ante la necesidad de descubrir cómo el ser humano tiene una responsabilidad personal para el logro de su identidad durante toda su existencia, y que para ello debe aceptarse a si mismo construyendo y desarrollando un autoconcepto positivo a lo largo de sus vidas.
	TALLER 2 HACIA LA FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO	Proporcionar en las estudiantes experiencias que les permitan reconocer cómo han influido las expresiones negativas y/o positivas de las demás personas en la formación de su autoconcepto.	
	TALLER 3 FORTALEZCO MI AUTOIMAGEN	Facilitar que las estudiantes puedan expresar y recibir afectos de sus compañeras por medio de expresiones positivas, que refuercen su autoimagen y autoaceptación	

(Elaborado por el grupo investigador).

Gráfico 4: Dimensión Relaciones Positivas

DIMENSIÓN	TALLER	OBJETIVO	META
RELACIONES POSITIVAS	TALLER 4 TRABAJEMOS EN EQUIPO	Facilitar la participación e integración, al compartir actividades en grupo que favorezca la colaboración de sus miembros.	Desarrollar competencias sociales que permitan una mejor comunicación al interior del grupo, reconociendo al otro como persona digna y respetando sus diferencias.
	TALLER 5 "HABLEMOS Y ENTENDÁMONOS".	Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de reconocer los conflictos como una situación propia del ser humano y de valorarlos como una oportunidad que posibilite mejorar la convivencia social teniendo en cuenta la manera que se asuma para resolverlos.	
	TALLER 6 "VALE LA PENA APRENDER A SER ASERTIVOS"	Ofrecer las pautas para establecer relaciones sociales más sanas, directas y auténticas a partir de comunicación asertiva.	

(Elaborado por el grupo investigador).

Gráfico 5: Dimensión Control Ambiental

DIMENSIÓN	TALLER	OBJETIVO	META
CONTROL AMBIENTAL	TALLER 7 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MUNDO MEJOR.	Concientizar y comprometer a las jóvenes en la construcción de un mundo mejor, por medio de un breve análisis de la realidad y la expresión de un pequeño compromiso de vida.	Propiciar en las estudiantes la oportunidad de examinar el entorno, analizar cómo pueden ayudar a su progreso y deducir cuáles son sus oportunidades de realización personal.
	TALLER 8 SOLUCIONEMOS DIFICULTADES, TRABAJANDO EN EQUIPO	Reconocer la importancia del trabajo en equipo, como estrategia de solución de problemas y consecución de metas en beneficio de la colectividad.	
	TALLER 9 ENFRENTO EL ENTORNO, POTENCIALIZANDO MIS HABILIDADES.	Propiciar en las estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de prepararse, desarrollar habilidades y mejorar continuamente, para sobresalir responsablemente en el entorno que se desenvuelvan.	

(Elaborado por el grupo investigador).

Gráfico 6: Dimensión Autonomía

DIMENSIÓN	TALLER	OBJETIVO	META
AUTONOMÍA	TALLER 10 NUESTRA AMIGA SOFÍA.	Reconocer la importancia de realizar responsablemente y con iniciativa actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando la capacidad de autonomía.	Promover el desarrollo de la autonomía, desarrollando conductas positivas como el valor de la responsabilidad, la toma efectiva de decisiones y solución de problemas frente a las adversidades de la vida cotidiana.
	TALLER 11 APRENDIENDO A TOMAR DECISIONES	Desarrollar la habilidad de la toma de decisiones a partir del conocimiento de estrategias que permitan orientar este proceso de manera adecuada.	
	TALLER 12 OBSTÁCULOS EN LA TOMA ADECUADA DE DECISIONES.	Reflexionar sobre los riesgos, ventajas, desventajas y consecuencias de la forma de decidir frente a los problemas diarios y los bloqueos u obstáculos que interfieren en la toma de dichas decisiones.	

(Elaborado por el grupo investigador).

Gráfico 7: Dimensión Crecimiento Personal

DIMENSIÓN	TALLER	OBJETIVO	META
CRECIMIENTO PERSONAL	TALLER 16 MIS PRIORIDADES.	Reflexionar sobre las prioridades y los valores que permiten el crecimiento personal.	Propiciar el crecimiento personal del ser humano, interpretándolo como un proyecto que es indispensable realizarlo mediante el desarrollo de sus potencialidades al servicio del grupo y la sociedad.
	TALLER 17 PERSONAJES PROTOTIPOS.	Identificar las características de prototipos de personajes que sobresalen por su lucha en construir una sociedad centrada en valorar al ser humano por el ser y no por el tener.	
	TALLER 18 SER EL MEJOR	Reconocer la importancia de la auto-motivación a través de la reflexión, descubriendo el sentido profundo de ser mejor cada día.	

(Elaborado por el grupo investigador).

Gráfico 8: Dimensión Propósito en la vida

TALLER DE EVALUACION	TALLER	OBJETIVO	META
EVALUEMOS LA EXPERIENCIA	TALLER 20	Analizar la incidencia a nivel personal de la experiencia vivida en la participación de los talleres que conforman la propuesta "Construyendo Caminos de Bienestar".	Propiciar en los estudiantes la oportunidad de realizar una valoración interna y externa desde su experiencia como participantes, de los talleres que integran la propuesta "Construyendo caminos de Bienestar".
		Valorar los diferentes aspectos que hacen parte de la ejecución de los talleres en la propuesta "Construyendo Caminos de Bienestar".	

(Elaborado por el grupo investigador).

Gráfico 9: Evaluemos la Experiencia

(Elaborado por el grupo investigador).

DIMENSIÓN	TALLER	OBJETIVO	META
PROPOSITO EN LA VIDA	TALLER 13 EL CARRO DE MIS SUEÑOS.	Reflexionar sobre el propósito de vida personal y los elementos que pueden impulsarlo u obstaculizarlo.	Promover en los jóvenes una actitud de compromiso frente a la necesidad de prepararse para su misión futura, construyendo proyectos de vida que los impulsen a luchar por las metas con decisión y optimismo.
	TALLER 14 METAS QUE ENCAUSAN MI VIDA.	Propiciar en los estudiantes identificar el significado de las palabras proyecto y sus metas a corto, mediano y largo plazo que hacen parte de su proyecto de vida personal.	
	TALLER 15 MIS ASPIRACIONES.	Identificar en forma realista y de manera clara las metas personales y las estrategias para hacerlas posible.	

Buscando el respaldo de opinión calificada sobre el programa de Bienestar psicológico, se convocó un grupo de profesionales para su estudio y para obtener el llamado consenso de expertos se aplicó el método Delphi, que corresponde a la

compilación de las opiniones y comentarios de uno o varios grupos de personas que tienen en común estudio de un determinado tema, (Ortega Félix 2008) que en este caso es un programa de Bienestar psicológico. Hay varias características que distinguen este método:

- Anonimato, debido a que los expertos contestan las preguntas sin confrontarse e incluso sin conocerse entre sí;
- Retroalimentación controlada, con la cual luego de cada ronda de encuestas se realiza un proceso de análisis de dichas respuestas, evaluando los resultados, comparándolos con los de rondas anteriores
- Búsqueda del consenso mediante el compartir de resultados de cada ronda
- El procesamiento estadístico de la información lo diferencia del resto de los métodos de pronósticos de base subjetiva, debido a que la decisión final que toma el investigador está fuertemente avalado por la experiencia y conocimiento del colectivo consultado, así como por indicadores objetivos.

En la práctica de la valoración de criterio de experto ha tenido aceptación la determinación de la competencia, utilizando la autovaloración de la misma por el propio experto. En este caso la competencia de los expertos se determinó por el coeficiente KC, el cual se calcula de acuerdo con la opinión del experto sobre su nivel de conocimiento acerca del problema que se está resolviendo y con las fuentes que le permiten argumentar sus criterios.

Esta técnica permitió extraer la información de los expertos que en el caso de esta investigación estuvo conformada por 30 profesionales (sicólogas y psicopedagogas la mayoría y algunas coordinadoras), al precisar la información recogida se obtuvo que el coeficiente de competencia (KC) de los expertos es del orden de .80 y se establece que cuando KC se encuentra entre los valores de .8 y 1 ($.8 < KC < 1$) es confiable la selección realizada. A los expertos se les proporcionó el programa, con el fin de que éstos establecieran si los indicadores se

encontraban determinados como: MR: Muy relevante, BR: Bastante relevante, R: Relevante, PR: Poco relevante Y NR: No relevante. (Anexo 5).

Tabla 15: Coeficiente de Competencia del experto.

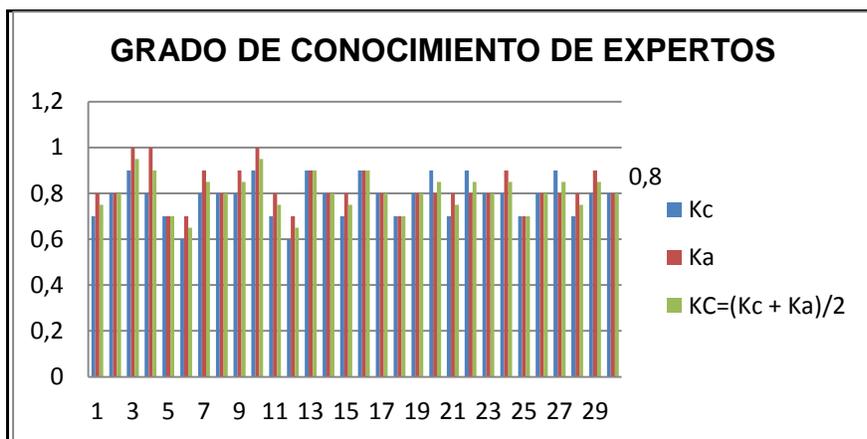
EXP	kc	ka	KC
1	0,7	0,8	0,78
2	0,8	0,8	0,8
3	0,9	1,0	0,95
4	0,8	1,0	0,9
5	0,7	0,7	0,7
6	0,6	0,7	0,65
7	0,8	0,9	0,85
8	0,8	0,8	0,8
9	0,8	0,9	0,85
10	0,9	1,0	0,95
11	0,7	0,8	0,75
12	0,6	0,7	0,65
13	0,9	0,9	0,9
14	0,8	0,8	0,8
15	0,7	0,8	0,75
16	0,9	0,9	0,9
17	0,8	0,8	0,8
18	0,7	0,7	0,7
19	0,8	0,8	0,8
20	0,9	0,8	0,85
21	0,7	0,8	0,75
22	0,9	0,8	0,85
23	0,8	0,8	0,8
24	0,8	0,9	0,85
25	0,7	0,7	0,7
26	0,8	0,8	0,8
27	0,9	0,8	0,85
28	0,7	0,8	0,75
29	0,8	0,9	0,85
30	0,8	0,8	0,8
Promedio de Competencia de experto			0,8

(Elaborado por el grupo investigador).

En la tabla 15 se presenta un esquema de los valores de Kc, Ka y KC para los treinta expertos los cuales se clasifican de la siguiente manera: Si 0,8 es menor o igual KC o menor e igual a 1, el coeficiente de competencia del experto es alto. Si 0,5 es menos o igual a KC o menor que 0,8, el coeficiente de competencia del experto es medio. Si KC ES MENOR QUE 0,5, el coeficiente del experto es bajo. Dado que el valor promedio total de coeficiente de competencia de experto

fue de 0,80 que es clasificado como alto, esto valida el seguir trabajando con estos expertos en la evaluación de la propuesta de intervención.

Grafico 10. GRADO DE CONOCIMIENTO DE EXPERTO



(Elaborado por el grupo investigador).

Después de haber evaluado los coeficientes de conocimiento de los expertos se procedió a la evaluación por parte de ellos de la propuesta de intervención “creando caminos de bienestar”. A continuación se detalla el procesamiento que se llevo a cabo con los resultados de las evaluaciones de los expertos:

1. Se tabula el total de las respuestas por aspecto consultado, lo cual permite hallar la frecuencia absoluta, la cual se detalla en la tabla (16).

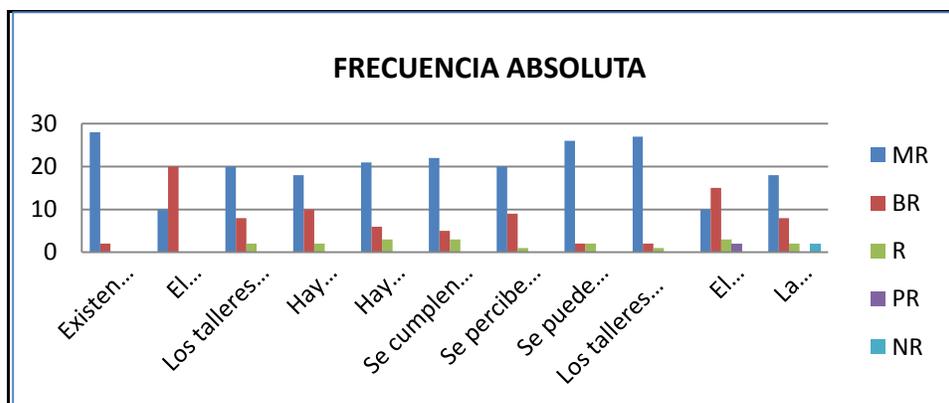
Tabla 16: Frecuencia Absoluta

TABLA DE FRECUENCIA ABSOLUTA	M	B	P	N	TOT
	R	R	R	R	AL
Existen talleres para cada una de las dimensiones del BPS	28	2	0	0	30
El contenido de los talleres es pertinente para abordar cada una de las dimensiones del BPS	10	20	0	0	30
Los talleres que componen cada dimensión son apropiados para potenciar el desarrollo de la misma	12	13	5	0	30
Hay claridad en los objetivos planteados	18	10	2	0	30
Hay coherencia entre los objetivos y el contenido de cada taller	21	6	3	0	30
Se cumplen los objetivos planteados en cada taller	11	16	3	0	30
Se percibe el cumplimiento de las metas a alcanzar en cada una de las dimensiones del BPS	18	9	1	2	30
Se puede distinguir las partes en que se divide cada taller y el objetivo que se persigue en cada una de ellas	26	2	2	0	30

Los talleres tienen una secuencia clara, que contribuye a la consecución del objetivo planteado.	20	5	4	0	1	30
El contenido de los talleres es acorde a la edad evolutiva e intereses de la población para la que fueron planteados	10	15	3	2	0	30
La ejecución de los talleres permite la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de los mismos.	18	8	2	0	2	30

(Elaborado por el grupo investigador).

Grafico 11: Frecuencia Absoluta.



(Elaborado por el grupo investigador).

2 .Luego se construye la tabla de frecuencia absoluta acumulada, como se muestra a continuación:

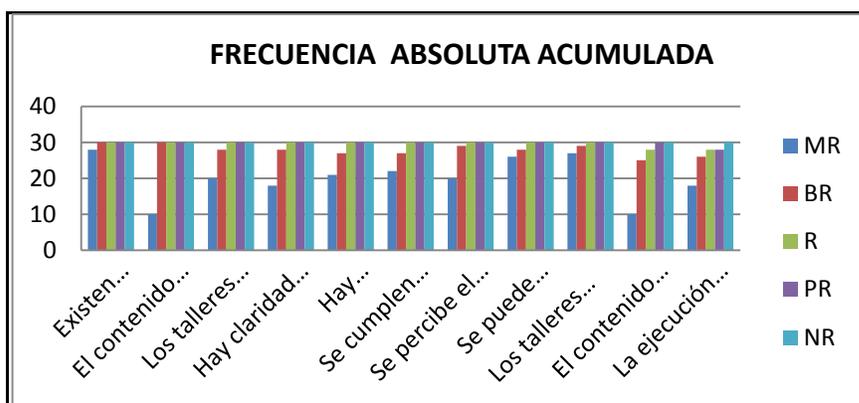
Tabla 17: Frecuencia Absoluta Acumulada.

TABLA DE FRECUENCIA ABSOLUTA ACUMULADA	MR	BR	R	PR	NR	TOTAL
Existen talleres para cada una de las dimensiones del BPS	28	30	30	30	30	30
El contenido de los talleres es pertinente para abordar cada una de las dimensiones del BPS	10	30	30	30	30	30
Los talleres que componen cada dimensión son apropiados para potenciar el desarrollo de la misma	12	25	30	30	30	30
Hay claridad en los objetivos planteados	18	28	30	30	30	30
Hay coherencia entre los objetivos y el contenido de cada taller	21	27	30	30	30	30
Se cumplen los objetivos planteados en cada taller	11	27	30	30	30	30
Se percibe el cumplimiento de las metas a alcanzar en cada una de las dimensiones del BPS	18	27	28	30	30	30
Se puede distinguir las partes en que se divide cada taller y el objetivo que se persigue en cada una de ellas	26	28	30	30	30	30

Los talleres tienen una secuencia clara, que contribuye a la consecución del objetivo planteado.	20	25	29	29	30	30
El contenido de los talleres es acorde a la edad evolutiva e intereses de la población para la que fueron planteados	10	25	28	30	30	30
La ejecución de los talleres permite la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de los mismos.	18	26	28	28	30	30

(Elaborado por el grupo investigador).

Grafico 12: Frecuencia Absoluta Acumulada.



(Elaborado por el grupo investigador).

3. Con estos datos se procedió a construir la tabla de frecuencia relativa acumulada (tabla de la división de la frecuencia absoluta acumulada)

Tabla 18: División de la frecuencia absoluta acumulada.

TABLA DE LA DIVISIÓN DE LA FRECUENCIA ABSOLUTA ACUMULADA	MR	BR	R	PR
Existen talleres para cada una de las dimensiones del BPS	0,9333	1	1	1
El contenido de los talleres es pertinente para abordar cada una de las dimensiones del BPS	0,3333	1	1	1
Los talleres que componen cada dimensión son apropiados para potenciar el desarrollo de la misma	0,4000	0,8333	1	1
Hay claridad en los objetivos planteados	0,6000	0,9333	1	1
Hay coherencia entre los objetivos y el contenido de cada taller	0,7000	0,9000	1	1
Se cumplen los objetivos planteados en cada taller	0,3667	0,9000	1	1
Se percibe el cumplimiento de las metas a alcanzar en cada una de las dimensiones del BPS	0,6000	0,9000	0,9333	1
Se puede distinguir las partes en que se divide cada taller y el objetivo que se persigue en cada una de ellas	0,8667	0,9333	1	1

Los talleres tienen una secuencia clara, que contribuye a la consecución del objetivo planteado.	0,6667	0,8333	0,9667	0,9667
El contenido de los talleres es acorde a la edad evolutiva e intereses de la población para la que fueron planteados	0,3333	0,8333	0,9333	1
La ejecución de los talleres permite la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de los mismos.	0,6000	0,8667	0,9333	0,9333

4. Después de buscar las imágenes de cada uno de los valores de la tabla anterior, por la inversa de la curva normal, se obtuvieron los puntos de corte que se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 19: Determinación de los Puntos de Cortes

TABLA DE DETERMINACIÓN DE LOS PUNTOS DE CORTES	MR	BR	R	PR	SUMA	Pro.Fi I	N-Prom
Existen talleres para cada una de las dimensiones del BPS	1,50	3,49	3,49	3,49	11,97	2,99	-1,11
El contenido de los talleres es pertinente para abordar cada una de las dimensiones del BPS	-0,43	3,49	3,49	3,49	10,04	2,51	-0,63
Los talleres que componen cada dimensión son apropiados para potenciar el desarrollo de la misma	-0,25	0,96	3,49	3,49	7,69	1,92	-0,04
Hay claridad en los objetivos planteados	-0,43	1,50	3,49	3,49	8,05	2,01	-0,13
Hay coherencia entre los objetivos y el contenido de cada taller	-0,25	0,90	3,49	3,49	7,63	1,91	-0,03
Se cumplen los objetivos planteados en cada taller	0,25	0,90	3,49	3,49	8,13	2,03	-0,15
Se percibe el cumplimiento de las metas a alcanzar en cada una de las dimensiones del BPS	-0,43	0,90	1,50	3,49	5,46	1,37	0,52
Se puede distinguir las partes en que se divide cada taller y el objetivo que se persigue en cada una de ellas	1,11	1,50	3,49	3,49	9,59	2,40	-0,52
Los talleres tienen una secuencia clara, que contribuye a la consecución del objetivo planteado.	0,43	0,96	1,83	1,83	5,05	1,26	0,62
El contenido de los talleres es acorde a la edad evolutiva e intereses de la población para la que fueron planteados	-0,43	0,96	1,50	3,49	5,52	1,38	0,50
La ejecución de los talleres permite la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de los mismos.	-0,43	1,11	1,50	1,50	3,68	0,92	0,96
SUMA	0,64	16,67	30,766	34,7400	82,81		
PUNTO DE CORTE (PROMEDIO DE LA COLUMNA)	0,0580	1,5150	2,80	3,1582	7,530		
N (promedio general)							1,882

(Elaborado por el grupo investigador).

5- Después de realizados todos los cálculos que se orientan en la tabla 19 se pasa a comparar los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que se consultan con los respectivos puntos de corte y se llega a la siguiente tabla:

Tabla 20: Conclusiones Generales Primera Prueba a Expertos

CONCLUSIONES GENERALES PRIMERA PRUEBA A EXPERTOS	MR	BR	R	PR	NR
Existen talleres para cada una de las dimensiones del BPS	SI				
El contenido de los talleres es pertinente para abordar cada una de las dimensiones del BPS	SI				
Los talleres que componen cada dimensión son apropiados para potenciar el desarrollo de la misma	SI				
Hay claridad en los objetivos planteados	SI				
Hay coherencia entre los objetivos y el contenido de cada taller	SI				
Se cumplen los objetivos planteados en cada taller	SI				
Se percibe el cumplimiento de las metas a alcanzar en cada una de las dimensiones del BPS	SI				
Se puede distinguir las partes en que se divide cada taller y el objetivo que se persigue en cada una de ellas		SI			
Los talleres tienen una secuencia clara, que contribuye a la consecución del objetivo planteado.		SI			
El contenido de los talleres es acorde a la edad evolutiva e intereses de la población para la que fueron planteados		SI			
La ejecución de los talleres permite la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de los mismos.		SI			

. (Elaborado por el grupo investigador).

Tabla 21: Conclusiones Generales Segunda Prueba a Expertos.

CONCLUSIONES GENERALES SEGUNDA PRUEBA A EXPERTOS	MR	BR	R	PR	NR
Existen talleres para cada una de las dimensiones del BPS	SI				
El contenido de los talleres es pertinente para abordar cada una de las dimensiones del BPS	SI				
Los talleres que componen cada dimensión son apropiados para potenciar el desarrollo de la misma	SI				
Hay claridad en los objetivos planteados	SI				
Hay coherencia entre los objetivos y el contenido de cada taller	SI				
Se cumplen los objetivos planteados en cada taller	SI				
Se percibe el cumplimiento de las metas a alcanzar en cada una de las dimensiones del BPS		SI			
Se puede distinguir las partes en que se divide cada taller y el objetivo que se persigue en cada una de ellas		SI			
Los talleres tienen una secuencia clara, que contribuye a la consecución del objetivo planteado.		SI			
El contenido de los talleres es acorde a la edad evolutiva e intereses de la población para la que fueron planteados		SI			

La ejecución de los talleres permite la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de los mismos.		SI			
---	--	----	--	--	--

(Elaborado por el grupo investigador).

En la tabla anterior se observa que de la propuesta consultada, los expertos coinciden en considerar como muy relevante los aspectos:

- Existen talleres para cada una de las dimensiones del Bienestar Psicológico.
- De los talleres es El contenido pertinente para abordar cada una de las dimensiones del Bienestar Psicológico.
- El contenido de los talleres es pertinente para abordar cada una de las dimensiones del Bienestar Psicológico.
- Hay claridad en los objetivos planteados
- Hay coherencia entre los objetivos y el contenido de cada taller
- Se cumplen los objetivos planteados en cada taller De la misma manera los expertos coincidieron en considerar como bastante relevante los aspectos:
- Se percibe el cumplimiento de las metas a alcanzar en cada una de las dimensiones del BPS.
- Se puede distinguir las partes en que se divide cada taller y el objetivo que se persigue en cada una de ellas.
- Los talleres tienen una secuencia clara, que contribuye a la consecución del objetivo planteado.
- El contenido de los talleres es acorde a la edad evolutiva e intereses de la población para la que fueron planteados.

En el anexo 6 se puede observar una de las encuestas contestadas.

Ya diseñado el programa se procedió a la aplicación del programa de BPS encaminado al aumento del Rendimiento Académico de las estudiantes de 7°-2.

El programa fue aplicado por la Psicoorientadora de la jornada mañana de la Institución psicóloga Helen Solano Villa y por la profesora de ética y Educación religiosa Licenciada María del Socorro Sánchez Rondón, con la participación esporádica de Clara Madera, Gloria López y Olga Ramírez integrantes del equipo

investigador. El tiempo utilizado estuvo repartido en las clases de ética, las de educación religiosa, Emprendimiento y competencias financieras y algunas de Lengua Castellana.

Los talleres se aplicaron del 29 de agosto al 12 de noviembre, a razón de 2 talleres por semana, atendiendo el siguiente cronograma, que fue ajustado varias veces por situaciones del proceso, teniendo que realizar en dos oportunidades tres talleres por semana para cumplir con él.

- Agosto 29-3 Sep. Se Aplicaron 2 talleres (1 de Sensibilización, 1 de dimensión).
- Sep. 5 al 30: 8 talleres.
- Oct.3 al 29: 6 talleres.
- Nov. 1 al 12: 4 talleres – (1 de Evaluación de la Experiencia)

La asistencia a los talleres se mantuvo entre un 89 a un 98%, lo cual se consideró ajustado a las necesidades del programa. Las estudiantes estuvieron bastante dispuestas y las evaluaciones tanto internas como externas fueron muy favorables.

El programa fue evaluado por las estudiantes mediante encuestas (ver anexo 6), pero también con participaciones espontáneas donde se dieron expresiones como:

- Todas nos hemos dicho que pensamos de cada una de la otra sin ofendernos.
- Nos hemos divertido haciendo estas actividades, nos reímos y todo...
- Pasamos bien haciendo estas actividades, porque compartimos lo que sentimos.
- Cuando tuve que escribir mis cualidades, no podía pensar en más de tres, ahora me salen fácil 10 y hasta más.
- Hemos aprendido sobre nosotras mismas y el ambiente en el curso mejoró.

- Todo lo que hicimos nos ayudó a proponernos ganar el año y solo una no lo consiguió.
- Me gustaría que pudiéramos realizar estas actividades, descansamos de las clases y aprendemos mucho.

Los siguientes fueron los resultados de las encuestas aplicadas a las estudiantes para evaluar el programa “Construyendo Caminos de Bienestar” con indicadores de acuerdo a si se evaluaba el impacto de los diferentes talleres en las estudiantes (evaluación interna) o si se evaluaba aspectos formales del programa, como el contenido o duración de los talleres.

Evaluación interna

La primera parte de la evaluación interna en la que se valoro el aporte de los talleres, a la vida personal de las estudiantes y que se realizo en salón de clases colocando a la vista de todas tres urnas, cada una con los rótulos:

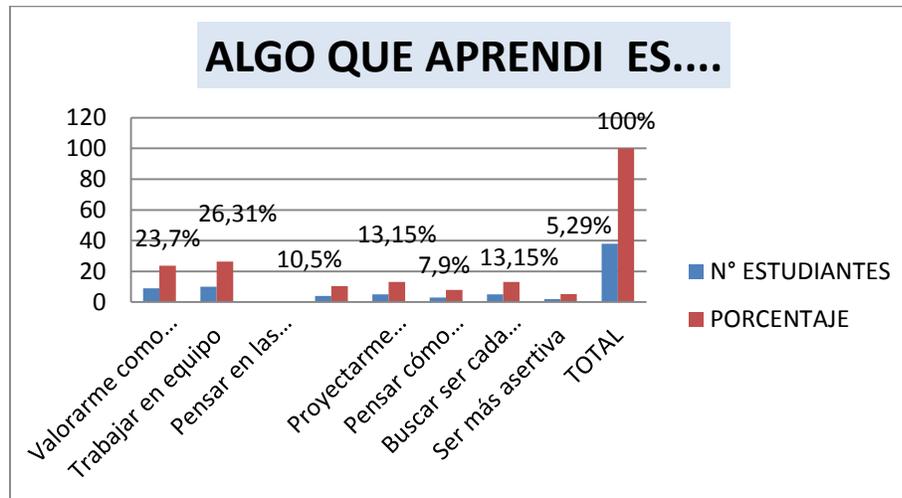
Algo que aprendí es..., Algo que debo superar es..., el taller más significativo para mí fue..., Dentro de las cuales las estudiantes debían depositar papeletas con las frases terminadas, sin firmar y después de lo cual se realizo el escrutinio; arrojó como resultado los siguientes datos: La primera frase: Algo que aprendí es..., las estudiantes la completaron con expresiones como las que se encuentran sintetizadas en siguiente cuadro:

Tabla 22. Lo que aprendí en construyendo caminos de Bienestar.

ALGO QUE APRENDÍ ES...	N° ESTUDIANTES	PORCENTAJE
Valorarme como persona	9	23,70%
Trabajar en equipo	10	26,31 %
Pensar en las consecuencias de mis decisiones	4	10,50 %
Proyectarme mejor al futuro	5	13,15 %
Pensar cómo puedo mejorar mi entorno	3	7,90 %
Buscar ser cada día mejor	5	13,15 %
Ser más asertiva	2	5,29%
TOTAL	38	100 %

(Elaborado por el grupo investigador).

Grafica No.13: Algo que aprendí



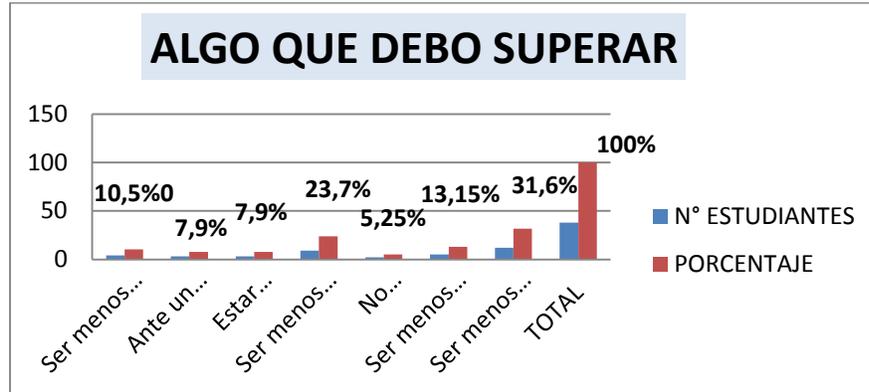
(Elaborado por el grupo investigador).

Frente a la segunda frase: Algo que debo superar es... las estudiantes la concluyeron con proposiciones como las que se presentan a continuación:

Tabla 23. Lo que debo superar

ALGO QUE DEBO SUPERAR ES...	N° ESTUDIANTES	PORCENTAJE
Ser menos individualista	4	10,5 %
Ante un conflicto hablar menos y escuchar más	3	7,9 %
Estar menos pendiente de mis defectos	3	7,9%
Ser menos impulsiva	9	23,7 %
No desanimarme ante las dificultades	2	5,25 %
Ser menos desorganizada con mis deberes	5	13,15 %
Ser menos grosera con mis compañeras	12	31,6 %
TOTAL	38	100 %

Grafico No.14. Lo que debo superar



(Elaborado por el grupo investigador).

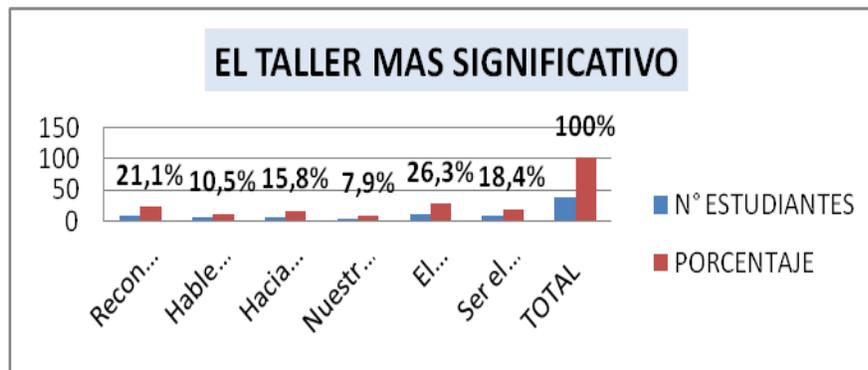
Finalmente, ante la frase: El taller más significativo para mí fue..., las estudiantes respondieron lo siguiente:

Tabla 24. El taller más significativo.

(Elaborado por el grupo investigador).

EL TALLER MÁS SIGNIFICATIVO FUE...	N° ESTUDIANTES	PORCENTAJE
Reconozco mis cualidades	8	21,1 %
Hablemos y entendámonos	4	10,5 %
Hacia la construcción de un mundo mejor	6	15,8
Nuestra amiga Sofía	3	7,9
El carro de mis sueños	10	26,3
Ser el mejor	7	18,4 %
TOTAL	38	100 %

Grafico 15: El taller más significativo



(Elaborado por el grupo investigador).

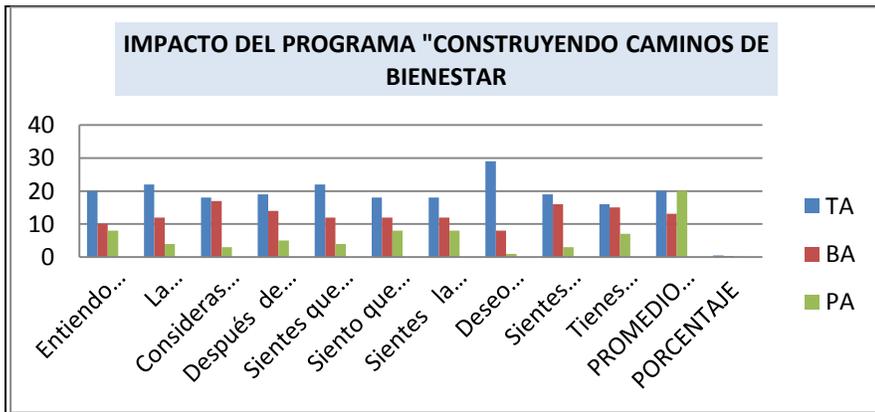
La segunda parte de la evaluación interna estuvo dada por una encuesta, cuyos resultados se presentan en la tabla 25.

Tabla 25. Impacto del programa

IMPACTO DEL PROGRAMA “CONSTRUYENDO CAMINOS DE BIENESTAR “	TA	BA	PA	ESTUDIANTES
Entiendo con claridad a que se refiere cada dimensión del bienestar Psicológico	20	10	8	38
La experiencia obtenida al participar en el programa produjo en tu vida cambios a nivel personal.	22	12	4	38
Consideras que después de la intervención del programa Construyendo Caminos de Bienestar, has aprendido a conocerte y aceptarte a ti misma.	18	17	3	38
Después de participar en el programa te sientes capaz de tomar decisiones responsables.	19	14	5	38
Sientes que has mejorado tus relaciones con tus compañeras .	22	12	4	38
Siento que puedo hacer algo para mejorar las situaciones en las que vivo.	18	12	8	38
Sientes la necesidad de tener metas que guíen tu vida	18	12	8	38
Deseo seguir mejorando como persona.	29	8	1	38
Sientes que puedes mejorar algunos aspectos de tu vida.	19	16	3	38
Tienes mayor seguridad al expresar tus pensamientos y emociones	16	15	7	38
PROMEDIO TOTAL	20,1	13,1	20,1	
PORCENTAJE	52,9%	34,4%	12,7%	

(Elaborado por el grupo investigador).

Grafica 16: Impacto del programa



(Elaborado por el grupo investigador).

La evaluación externa fue realizada también a través de una encuesta individual que mostro como resultados los datos presentados en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 26. Evaluación externa
(Elaborado por el grupo investigador).

ITEMS	TA	BA	PA
1.Contenidos de los talleres	32	6	0
2.Duración de los talleres	20	15	3
3. El manejo del tema por parte de las/os facilitadoras/es	28	9	1
4. Oportunidad de reflexión e interiorización de los contenidos.	29	8	1
6. Material didáctico con el que se trabajó.	25	10	3
7. Dinámicas y los trabajos en grupo.	27	11	0
PROMEDIO TOTAL	26,83	9,83	1,33
PORCENTAJES	70,6%	25,9%	3,5%

Por último se Contrastan los niveles de Bienestar psicológico y el Rendimiento Académico después del pilotaje del programa de Bienestar psicológico con los obtenidos en la fase diagnostica.

Tabla 27: Promedios de Bienestar Psicológico Inicial y final, por estudiante y general.

NOMBRES	BPS INICIAL	BPS FINAL
ESTUDIANTE 1	3,83	5,23
ESTUDIANTE 2	4,63	4,97
ESTUDIANTE 3	4,02	5,02
ESTUDIANTE 4	4,2	4,61
ESTUDIANTE 5	4,08	4,27
ESTUDIANTE 6	3,92	3,83
ESTUDIANTE 7	3,94	4,18
ESTUDIANTE 8	3,89	3,88
ESTUDIANTE 9	4,44	4,66
ESTUDIANTE 10	3,88	4,42
ESTUDIANTE 11	3,63	4,38
ESTUDIANTE 12	3,19	4,26
ESTUDIANTE 13	3,95	3,91
ESTUDIANTE 14	3,96	4,39

ESTUDIANTE 15	3,48	4,38
ESTUDIANTE 16	3,63	4,45
ESTUDIANTE 17	4,03	3,84
ESTUDIANTE 18	3,77	4,43
ESTUDIANTE 19	3,76	3,20
ESTUDIANTE 20	4,43	5,19
ESTUDIANTE 21	3,2	3,88
ESTUDIANTE 22	3,73	4,15
ESTUDIANTE 23	4,03	4,22
ESTUDIANTE 24	4,48	4,61
ESTUDIANTE 25	3,94	4,15
ESTUDIANTE 26	3,66	4,53
ESTUDIANTE 27	4	4,27
ESTUDIANTE 28	4,1	4,11
ESTUDIANTE 29	4,06	4,24
ESTUDIANTE 30	3,43	4,04
ESTUDIANTE 31	2,81	3,75
ESTUDIANTE 32	3,13	5,01
ESTUDIANTE 33	3,67	3,20
ESTUDIANTE 34	4,17	3,85
ESTUDIANTE 35	3,66	4,17
ESTUDIANTE 36	4,21	4,27
ESTUDIANTE 37	4,04	4,25
ESTUDIANTE 38	3,27	3,88
PROMEDIOS	3,84	4,27

(Elaborado por el grupo investigador).

Tabla 28: Promedios de Bienestar Psicológico Inicial y final, por dimensión.

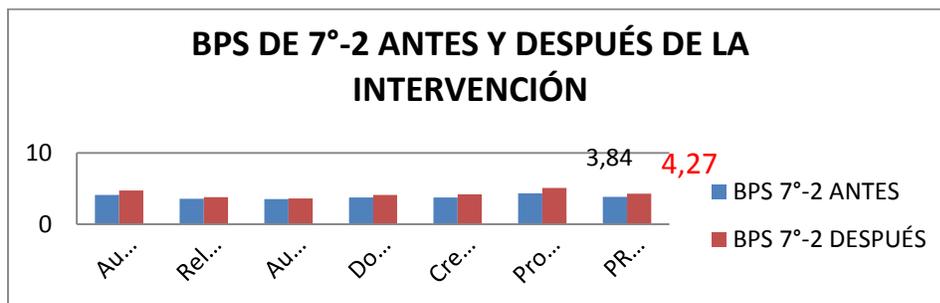
DIMENSIONES DEL BPS	BPS INICIAL	BPS FINAL	AUMENTO
Autoaceptación	4,1	4,75	0,65
Relaciones positivas	3,56	3,8	0,24
Autonomía	3,52	3,6	0,08
Dominio entorno	3,73	4,12	0,39
Crecimiento personal	3,72	4,20	0,48
Propósito-vida	4,31	5,08	0,77
Promedio	3,82	4,27	0,45

(Elaborado por el grupo investigador).

En la tabla 28: Bienestar psicológico inicial y final de las estudiantes de 7°-2 se presentan los promedios del bienestar final de las estudiantes después de la

intervención. Aquí se muestra que aumentó de un valor inicial de 3,84 a un valor final de 4,27.

Grafica 17: Bienestar Psicológico 7.2 por dimensión antes y después.



(Elaborado por el grupo investigador).

Puede notarse el incremento en todas las dimensiones del Bienestar psicológico. Los valores de base más altos fueron inicialmente los obtenidos en las dimensiones de Propósito en la vida (4,31) y autoaceptación (4,10) y los menores en dominio del entorno (3,73) crecimiento personal (3,72), relaciones positivas (3,56) y autonomía (3,52).

Al contrastar estos valores con los resultados finales encontramos que las dimensiones que tuvieron mayor crecimiento fueron también propósito de vida (5,08) y autoaceptación (4,75). Las más altas al inicio fueron las más altas al final. Igual ocurrió con las dimensiones que puntuaron bajo: relaciones interpersonales (3,56- 3,8) y autonomía (3,52- 3,6)

Tabla 29: Rendimiento Académico Inicial y Final de 7°-2

NOMBRES	R.A. INICIAL	R.A.FINAL
ESTUDIANTE 1	4,23	4,24
ESTUDIANTE 2	4,01	3,99
ESTUDIANTE 3	4,15	4,19
ESTUDIANTE 4	3,75	3,88
ESTUDIANTE 5	3,6	3,73

ESTUDIANTE 6	3,1	3,34
ESTUDIANTE 7	3,4	3,6
ESTUDIANTE 8	3,4	3,44
ESTUDIANTE 9	3,9	3,96
ESTUDIANTE 10	3,8	3,79
ESTUDIANTE 11	3,6	3,76
ESTUDIANTE 12	3,8	3,7
ESTUDIANTE 13	3,3	3,46
ESTUDIANTE 14	3,8	3,78
ESTUDIANTE 15	3,7	3,76
ESTUDIANTE 16	3,8	3,83
ESTUDIANTE 17	3,2	3,38
ESTUDIANTE 18	3,7	3,82
ESTUDIANTE 19	3,2	3,29
ESTUDIANTE 20	4,1	4,2
ESTUDIANTE 21	3,2	3,44
ESTUDIANTE 22	3,5	3,54
ESTUDIANTE 23	3,5	3,62
ESTUDIANTE 24	3,8	3,88
ESTUDIANTE 25	3,3	3,52
ESTUDIANTE 26	3,8	3,86
ESTUDIANTE 27	3,7	3,75
ESTUDIANTE 28	3,4	3,5
ESTUDIANTE 29	3,6	3,65
ESTUDIANTE 30	3,3	3,49
ESTUDIANTE 31	3,5	3,65
ESTUDIANTE 32	4	3,65
ESTUDIANTE 33	3,2	3,12
ESTUDIANTE 34	3,3	4,15
ESTUDIANTE 35	3,3	3,58
ESTUDIANTE 36	3,5	3,74
ESTUDIANTE 37	3,5	3,68
ESTUDIANTE 38	3	3,42
PROMEDIOS	3,57	3,69

(Elaborado por el grupo investigador).

De acuerdo con la escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala Nacional la tabla 24 muestra los niveles de desempeño de las estudiantes de 7°-2 antes y después de la intervención del programa.

Tabla 30. Comparación Rendimiento Académico Inicial y Final de 7°-2 por categorías de desempeños.

	No. estudiantes 7.2	DESEMPEÑOS			
		SUPERIOR 4.6- 5.0	ALTO 4.0- 4.5	BÁSICO 3.0- 3.9	BAJO 1- 2.9
RENDIMIENTO INICIAL.	38	0	5	33	0
	38	0	4	34	0

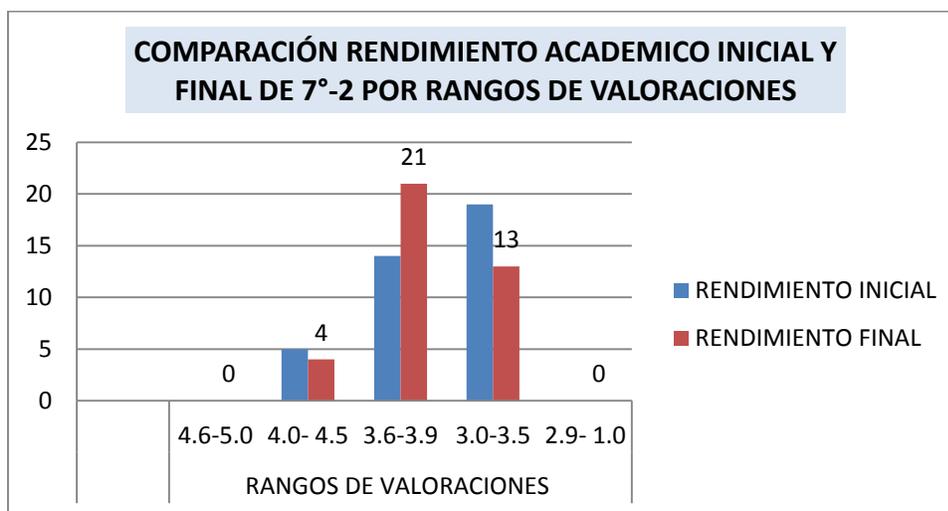
(Elaborado por el grupo investigador).

Tabla 31. Comparación Rendimiento Académico Inicial y Final de 7°-2 por rango de valoraciones

	ESTUDIANTES 7°-2	RANGOS DE VALORACIONES				
		4.6-5.0	4.0- 4.5	3.6-3.9	3.0-3.5	2.9- 1.0
RENDIMIENTO INICIAL	38	0	5	14	19	0
RENDIMIENTO FINAL	38	0	4	21	13	0

(Elaborado por el grupo investigador).

Grafica No.18. Comparación.



(Elaborado por el grupo investigador).

En la tabla 31 se puede observar como las estudiantes de 7°-2 presentaron después de la intervención del programa de Bienestar, un aumento significativo en los rendimientos académicos, ya que a pesar de mantenerse en un desempeño general de básico se visualiza que los promedios en la mayoría (21) de ellas se inclinan hacia el desempeño alto.

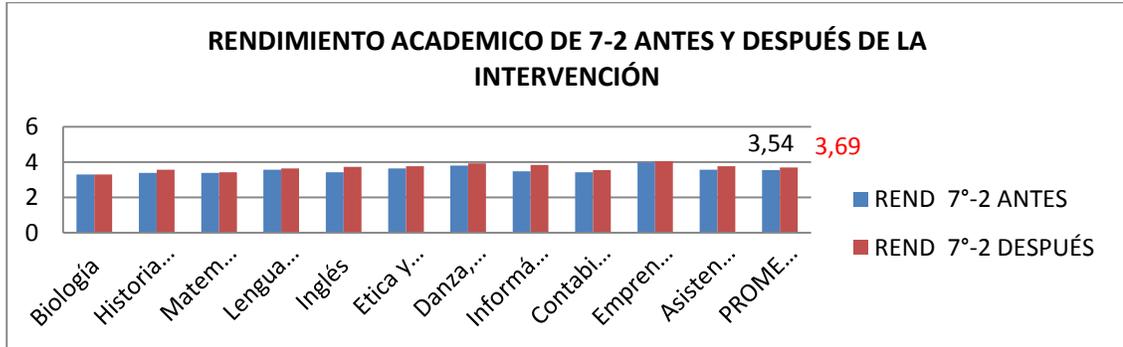
Tabla 32. Rendimiento académico por áreas de 7°-2 antes y después de la intervención.

AREAS	PROMEDIO INICIAL	PROMEDIO FINAL
Biología	3,33	3,29
Historia y Geografía	3,46	3,56
Matemáticas	3,39	3,43
Lengua Castellana	3,57	3,64
Inglés	3,46	3,73
Ética y Religión	3,68	3,77
Danza, Música y Porras	3,83	3,92
Informática	3,49	3,83
Contabilidad	3,46	3,55
Emprendimiento y C. Financieras	4,09	4,06
Asistencia Administrativa	3,59	3,77
PROMEDIO TOTAL	3,57	3,69

(Elaborado por el grupo investigador).

En la tabla 32, se presentan los resultados de rendimiento académico por área inicial y final de las estudiantes, se observa que hubo aumento en todas las áreas a excepción de Biología, pudiendo tener como causa posible, el cambio de docente que se dio en esta asignatura a principio de septiembre de 2011. También se puede observar que se mantuvo el promedio más alto en las áreas de Emprendimiento y Competencia Financiera de (4,06) y Danza Música y Porras con (3,92).

Grafica 19. Rendimiento académico inicial y final



(Elaborado por el grupo investigador).

Para el análisis estadístico de los resultados se utilizó el programa SPS y estos se analizaron mediante pruebas no paramétricas “Prueba para los rangos con signos de Wilcoxon”. Esta prueba se hace para comparar la mediana de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas.

Los resultados de la Tabla 33 Arrojados por la medición final determinan para el Bienestar Psicológico un valor de la media calificada de 4,2653. Con un mínimo de 3,20 y un máximo de 5,23; y para el Rendimiento Académico una media de 3,6942. Con un mínimo de 3,12 y un máximo de 4,24.

Tabla 33 .Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
BP_I	38	2.81	4.63	3.8487	.39388
PA_I	38	3.00	4.23	3.5774	.30802
PA_F	38	3.12	4.24	3.6942	.25845
BP_F	38	3.20	5.23	4.2653	.45819
N válido (según lista)	38				

(Elaborado por el grupo investigador).

Tabla.34. Estadísticos Descriptivos: Prueba de los rangos de Wilcoxon Pruebas no paramétricas. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon Rangos

	N	Rango promedio	Suma de rangos	
BP_F - BP_I	Rangos negativos	7 ^a	11.36	79.50
	Rangos positivos	31 ^b	21.34	661.50
	Empates	0 ^c		
	Total	38		
PA_F - PA_I	Rangos negativos	6 ^d	12.83	77.00
	Rangos positivos	32 ^e	20.75	664.00
	Empates	0 ^f		
	Total	38		

a. BP_F < BP_I b. BP_F > BP_I c. BP_F = BP_I d. PA_F < PA_I e. PA_F > PA_I f. PA_F = PA_I

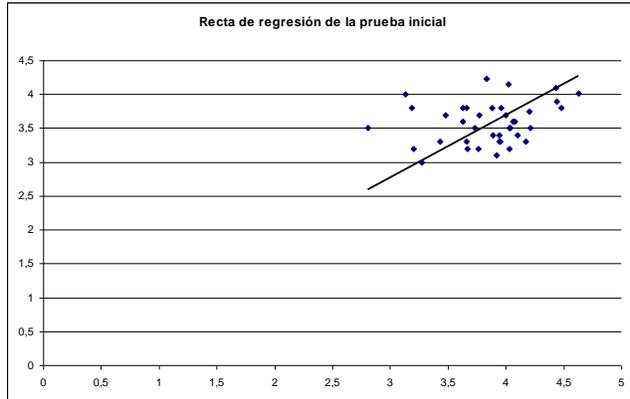
	BP_F - BP_I	PA_F - PA_I
Z	-4.221 ^a	-4.258 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000

a. Basado en los rangos negativos.

		BP_I	PA_I
BP_I	Correlación de Pearson	1	.256
	Sig. (bilateral)		.122
	N	38	38
PA_I	Correlación de Pearson	.256	1
	Sig. (bilateral)	.122	
	N	38	38

(Elaborado por el grupo investigador).

Grafica (20). Recta de Regresión lineal inicial



(Elaborado por el grupo investigador).

Tabla 35. Correlación Final

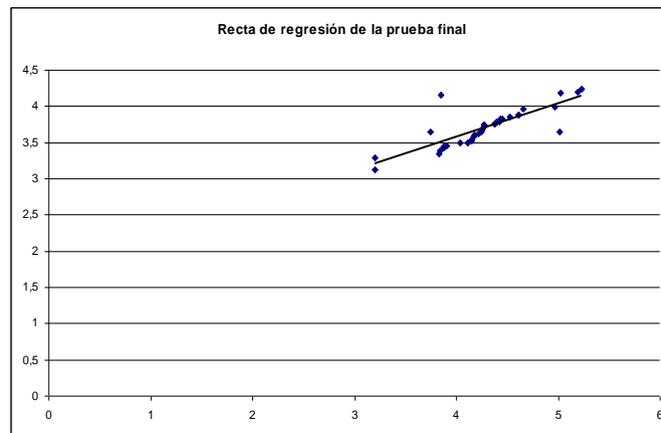
		BP_F	PA_F
BP_F	Correlación de Pearson	1	.820**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	38	38
PA_F	Correlación de Pearson	.820**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	38	38

(Elaborado por el grupo investigador).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación de Pearson da una indicación objetiva que tan bien se ajusta el modelo de regresión lineal a los datos, en este caso la correlación es significativa al nivel de 0,01 (bilateral), lo cual significa que la correlación entre las variables es buena, por lo tanto el modelo de regresión lineal se ajusta adecuadamente a los datos y es bueno para hacer pronósticos. En la grafica se evidencia que existe una relación directamente proporcional entre las dos variables a mayor bienestar mayor rendimiento académico

Grafica 21: Recta de regresión lineal de la prueba final



(Elaborado por el grupo investigador).

Pruebas para contrastar dos correlaciones (grupos independientes) con esta prueba

H_0 : Índice de correlación inicial = Índice de correlación final

H_1 : Índice de correlación inicial \neq Índice de correlación final

Estadígrafo de prueba

$$Z = \frac{Z_{r_1} - Z_{r_2}}{\sqrt{\frac{1}{n_1 - 3} + \frac{1}{n_2 - 3}}}$$

r_1	0,256	Z_{r1}	0,261823156
r_2	0,82	Z_{r2}	1,156817465
n_1	38		
n_2	38		
α	0,05		
Z Calculado	-3,74402981	Probabilidad	3,5448E- 08

Como la probabilidad calculada es inferior al nivel de significación 0,05 se rechaza la hipótesis nula y se puede concluir que la muestra proporciona evidencia suficientes con un 95% de confianza para afirmar que las dos correlaciones son diferentes.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se realizó un estudio pre-experimental de un solo grupo y aplicación antes y después de la escala de Bienestar Psicológico, cuyo objetivo principal consistió en investigar si tras la administración de un programa de intervención, diseñado con base a la teoría del Bienestar Psicológico de C. Ryff se producirían cambios en el rendimiento académico, de las participantes en dicho programa.

El coeficiente de correlación de Pearson es significativo a nivel de (0,01) bilateral, se pudo evidenciar en la recta de regresión lineal que existe una relación directamente proporcional entre las dos variables (a mayor bienestar mayor rendimiento académico) es decir, los resultados muestran que la aplicación del programa de intervención produjo un aumento (diferencias antes-después) en el Bienestar Psicológico y en el rendimiento académico, lo cual acredita la hipótesis central de la presente investigación y también la hipótesis alternativa (el programa de Bienestar psicológico aumentaría los niveles de Bienestar en las estudiantes participantes en el programa).

Aunque no se está estableciendo una relación causal, puede afirmarse que el cambio producido en el Bienestar psicológico actuó como predictor del incremento producido en el rendimiento académico tras el programa de intervención. Esto es consecuente con estudios como los de Oliver, 2000, que señalan una relación importante entre bienestar psicológico y rendimiento académico ya que los estudiantes con mejor rendimiento académico muestran menos burnout y más autoeficacia, satisfacción y felicidad asociadas con el estudio.

Salanova S, Martínez M, Bresó E, Llorens G y Grau G (2005) también encontraron relaciones significativas entre bienestar psicológico y rendimiento académico en su investigación al respecto, en estudiantes universitarios. Sus resultados señalan que a mayor rendimiento académico, menor agotamiento, mayor eficacia con los estudios y mayor vigor. Igualmente mayor dedicación, autoeficacia, satisfacción y más felicidad relacionada con los estudios.

Chávez (2006) basado en los resultados de una investigación con estudiantes escolarizados de edades entre los 17 y 18 señala que existe una correlación significativa fuerte de 0.709 (cercana a 1) entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico. Esta misma investigación muestra correlaciones positivas entre varias de las dimensiones del bienestar psicológico y el rendimiento académico. Las que mostraron mayor grado de correlación, en orden de mayor a menor fueron: Relaciones positivas, auto-aceptación, control del ambiente y proyecto de vida.

Al respecto, las estudiantes de este estudio coinciden en dos de estas dimensiones (Propósito de vida y autoaceptación) que fueron las de mayor crecimiento, pero no se encontró concordancia con la dimensión relaciones positivas, que al contrario de los resultados de Chávez (2006), presentó uno de los más bajos promedios.

Sin embargo las dos dimensiones de mayor promedio, cuentan con el respaldo de estudios que muestran su importancia para influir en el rendimiento académico, su aumento pudo deberse a que se partió de una base alta (eran las que tenían puntuaciones más altas antes de comenzar la intervención) y a que durante todos los talleres indistinto de la dimensión que se promoviera se referenció el aceptarse a sí mismas y el proponerse metas (Todo se analizaba respecto a cómo se veían en relación a la dimensión trabajada y cuáles serían sus propósitos al respecto).

Estos resultados a nivel de las dimensiones propósito en la vida y autoaceptación pudieron jalonar los resultados académicos dado que las investigaciones sobre la autoaceptación (capacidad que tenemos las personas de reconocernos como seres valiosos) muestran que existe una relación significativa, especialmente con una dimensión de la autoaceptación o autoconcepto llamada autoconcepto académico (González y Tourón, Núñez y Gonzales Pienda, 1994). Los estudiantes de mejor rendimiento aparecen siempre con una alta autoestima, con una mayor adecuación consigo mismo; por el contrario los alumnos con bajo rendimiento pueden sentirse rechazados por los demás. (Bermesolo y Pinto, 1996).

Respecto a propósito en la vida (habilidad para establecer metas en la vida) es una variable que aparece frecuentemente en estudios relacionados con estrategias de aprendizaje. Según Borda & Pinzón (1995), Cit en: Peralta, S; Ramírez, A; Castaño, H. (2006), tener unas metas claras y deseadas, (...) son aspectos que pueden producir la motivación, y se entiende ésta como uno de los factores claves para el rendimiento académico. Es de recordar que para Ryff (1.989) y Cuesta, (2004) el bienestar se vincula a los niveles superiores de desarrollo psicológico, como por ejemplo el sentido de dirección personal y la autorrealización. Little (1983, 1989) y Emmons (1986, 1989, 1992) (Cit. en Castro & Sánchez, 2000), sostienen que el bienestar está muy relacionado con los planes personales y los objetivos y proyectos de vida de las personas.

La dimensión crecimiento personal, presentó un aumento de un 0.48, uno de los crecimientos más altos después propósito de vida y autoconcepto, probablemente porque esta dimensión es una especie de meta-dimensión, ya que mientras la auto-aceptación, las relaciones positivas con los otros, la autonomía, el dominio del entorno y el propósito en la vida son cualidades a alcanzar para el completo desarrollo, el crecimiento personal es una característica propia del proceso, un continuo desarrollo del potencial y expansión de la persona Goñi (2.009).

En la medición del Bienestar después de la intervención los menores crecimientos se dieron en relaciones positivas (0.24) y autonomía (0.08), dimensiones que igualmente presentaban los promedios más bajos en la medición del Bienestar antes del proceso de intervención. Al revisar las posibles causas, se encuentra que al inicio del proceso en el grupo 7.2 había muchas dificultades de tipo relacional, que pudieron deberse primero a la significativa cantidad de chicas con dificultades emocionales y segundo a la etapa que atravesaba todo el grupo escolar, la adolescencia temprana, que de acuerdo a la literatura sobre ella, es una época de exaltación en la que el pre-adolescente puede tener dificultades en el control de impulsos. Asimismo la acomodación a los cambios que se dan en esa etapa, implican fluctuaciones en el comportamiento y la reactividad emocional se hace muy presente, lo que se manifiesta en forma de frecuentes cambios de humor.

Sin embargo es de anotar que la mejora en las relaciones interpersonales, aunque porcentualmente pequeña, fue significativa en las interrelaciones del grupo, lo que se manifestó en un número menor de dificultades relacionales, reportadas a coordinación y en expresiones de mejora expresadas por las estudiantes y por algunos profesores. Sin embargo el tema de la influencia de las relaciones interpersonales con el rendimiento académico no es del todo claro pues son muchas las limitaciones para su estudio (González, 2003).

En cuanto a los bajos puntajes en la dimensión de autonomía, (sostener la propia individualidad en diferentes contextos sociales, asentar las propias convicciones, mantener la independencia y autoridad personal) Erickson (1972), señala que la autonomía se encuentra relacionada con las relaciones interpersonales. Él estudia la autonomía como una variable importante en el desarrollo del individuo, ya que en el segundo estadio del desarrollo (autonomía vs. vergüenza y duda) se sientan las bases del control personal y de la cooperación con

otras personas, lo cual es decisivo para la aceptación personal y para la construcción de las relaciones sociales. El ser humano va desarrollando en su interacción con el medio físico y social que le rodea, una imagen personal del mundo y de sí mismo, en la que va integrando experiencias y emociones ligadas a tales experiencias. Así que ambas dimensiones (autonomía y relaciones positivas) muestran mucha interdependencia y en este sentido serían coherentes sus puntajes similares y su relativo poco aumento, después de la intervención.

Analizando los ítems que miden la dimensión autonomía en la escala de bienestar de Ryff (1989), podemos ver claramente esta interrelación e inferir razones para que esta dimensión puntée más bajo. Los ítems son:

- No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las de la mayoría de la gente.
- Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.
- Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí.
- Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.
- Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.
- Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.

Incluso para algunos adultos podría resultar difícil alcanzar este grado de autonomía, mucho más si el ambiente relacional no era armónico. En adolescentes la situación se magnifica por cuanto están en búsqueda de su identidad y lo que digan y piensen sus iguales, tiene una importancia muy marcada.

Respecto a la edad, para Ryff, Keyes y Hughes (2003), afirman que algunas dimensiones del bienestar psicológico, como propósito en la vida disminuye a medida que aumenta la edad, mientras que las dimensiones del dominio del entorno y relaciones positivas aumentan con ésta, ¿será esta la causa de que las

preadolescentes muestren altos puntajes en propósito en la vida y en crecimiento personal mientras el puntaje en relaciones positivas es menor?, ¿ Será que tal como lo dice Benatuil, D. (2003), las dimensiones del Bienestar tienen un característica evolutiva, y que aquello que es importante en una etapa quizás no lo sea en otra?

Ryan y Deci (2000), resaltan la importancia de la autonomía, al igual que mantener relaciones con los otros, como elementos esenciales para un buen funcionamiento psicológico, lo que convoca a intensificar el trabajo en estas dos dimensiones.

Ahora, es necesario aclarar que si bien, los resultados reportan cambios entre el estado inicial y final de los participantes una vez desarrollado el programa, el alcance pre-experimental de este estudio no permitiría afirmar que ello se debe de manera exclusiva a la intervención realizada. Hay por ejemplo factores institucionales que han podido en parte influenciar positivamente los resultados, tales como la asignatura “Emprendimiento y competencias Financieras” donde se le trabajan aspectos relacionados con el proyecto de vida y el perfeccionamiento del principal capital con que cuentan para salir adelante, que son ellas mismas.

Esto no desmerita el trabajo realizado, sobre todo porque lo que se estimula en esta asignatura son las dimensiones propósito de vida, el autoconocimiento y el crecimiento personal, pero si evidencia la necesidad de seguir realizando investigaciones que permitan replicar o potenciar dichos resultados, de profundizar en los mecanismos a través de los cuales se produce dicha relación, así como de diseñar y aplicar en programas específicos de entrenamiento con la temática del Bienestar psicológico. Estudios experimentales permitirán detectar con mayor precisión dichas causalidades.

Igualmente es importante resaltar lo vital de seguir realizando este tipo de investigaciones pues son valiosas, entre otras razones porque atienden

|

“situaciones en contextos reales” y permiten dar respuestas a las necesidades cotidianas. También es importante aclarar que los aspectos atendidos en las diferentes dimensiones del Bienestar Psicológico, inciden sobre el rendimiento académico mediante una interrelación de procesos afectivos cognitivos y volitivos generando comportamientos que favorecen o desfavorecen el desempeño escolar y otras situaciones de vida.

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

- Es incuestionable la importancia de encontrar mecanismos que coadyuven al logro académico de los estudiantes de todos los niveles de la educación formal, contribuyendo a eliminar o por lo menos disminuir los altos costos emocionales, económicos y sociales de la reprobación y de la deserción escolar. Entendiendo que mejorar los rendimientos no sólo quiere decir obtener mejores notas, sino aumentar, también, el grado de satisfacción psicológica, de bienestar de los estudiantes Adell (2002).
- Asimismo, no basta sólo con diseñar y aplicar programas educativos que pretendan desarrollar determinados aspectos del ser humano, sino que también es preciso evaluar estas intervenciones, tanto para contar con datos empíricos acerca de su mayor o menor grado de validez como para detectar aquellos aspectos de tales intervenciones que sean susceptibles de mejora (Pérez-González, 2008).
- El modelo de Bienestar Psicológico de Ryff, especialmente en experiencias con adolescentes puede ser muy beneficioso, facilitando la búsqueda de significado en jóvenes y dirección de vida, potenciando su sí mismo y colaborando en la construcción de su identidad. Esta línea de investigación se puede utilizar en la búsqueda y compromiso en la formación educativa y valoración de los jóvenes.
- Una de las aportaciones más relevante de esta investigación, ha consistido en comprobar a nivel científico, que mediante programas de intervención relativamente fáciles de aplicar, puede actuarse para favorecer el bienestar de las estudiantes y su formación integral que es uno de los más importantes fines de la educación Colombiana. El programa plantea una estructura viable y efectiva para desarrollar recursos personales en jóvenes preadolescentes escolarizadas para buscar un mejor bienestar psicológico y además es susceptible de modificaciones.
- Cabe decir que esta línea de investigación es relativamente joven, es necesario seguir trabajando en aspectos relacionados con la definición y operacionalización del constructo y realizar estudios con muestras más

amplias, de manera que puedan extraerse conclusiones suficientemente sólidas que muestren mejor las ventajas reales que presenta la aplicación de programas de bienestar psicológico en el ámbito educativo.

- Respecto a la escala de Bienestar psicológico utilizada, la de Ryff es la que ha tenido más impacto y la que ha sido más replicada (Tomás, Meléndez y Navarro, 2008). Sin embargo hay cuestionamientos sobre la alta interrelación entre las escalas (Tomás et al., 2008) y además plantea una problemática común a cualquier escala de bienestar autopercebido y es que las respuestas dependen mucho del estado anímico de los participantes y de la llamada deseabilidad social (hace referencia a la necesidad del individuo que se somete a un experimento de quedar bien con el experimentador, hacer lo que se supone que se espera que haga, o favorecer en alguna manera a que se dé el resultado experimental que se quiere).
- Una manera de superar las limitaciones metodológicas en la evaluación del Bienestar Psicológico consistiría en emplear el retest, o complementar los instrumentos utilizados con técnicas diversas tales como: descripciones cualitativas de las vidas de las personas, diarios de campo, entrevistas y registros observacionales de las personas estudiadas, etc., pues estudiar el bienestar psicológico desde una concepción integradora podría ampliar el marco de posibilidades del investigador al momento de describirlo, explicarlo, evaluarlo e intentar fomentar la toma de conciencia, sobre sus múltiples beneficios en la vida cotidiana (Vielma, 2009; Vielma y Alonso, 2010).
- La propuesta se visualiza en el futuro, como una estrategia formativa, fortalecida y adoptada en toda la institución educativa, provocando cambios significativos en su población frente al Bienestar psicológico de las estudiantes, de tal forma que contribuya en la formación de individuos con capacidad para transformar su entorno, fundamentado en sus potencialidades personales.
- Igualmente se plantea la posibilidad de trabajar el bienestar psicológico con los educadores, como sujetos directos de la experiencia para que de esta

manera puedan completar su formación en competencias psico-emocionales y tener los recursos necesarios para afrontar los eventos estresantes que tienen lugar durante el desempeño de su labor profesional y además facilitar el proceso a los estudiantes.

- El grupo investigador tuvo un proceso satisfactorio y considera ha ampliado su marco de acción educadora al tomar mayor conciencia de los beneficios que para la vida cotidiana y los procesos formativos podría traer el trabajar por aumentar los niveles del bienestar psicológico en un contexto educativo.
- No existen trabajos anteriores que hayan analizado esta relación en el contexto educativo y más concretamente con preadolescentes, por tanto este trabajo supone un aporte valioso para futuras investigaciones sobre el constructo Bienestar Psicológico y su influencia en el rendimiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, M. Antoni. (2002). Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Madrid: Pirámide.

Ana Martín Jiménez, (2003). “el fracaso escolar de las enseñanzas medias en Alarcon 1991-1992”. Universidad Complutense de Madrid, departamento de geografía humana. tesis doctoral para optar al grado de doctor en geografía. URL Oficial: <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/H/0/H0046201.pdf>

Arriagada, A. M. (1983). *Determinants of Sixth-Grade Student Achievement in Peru*. Washington, D.C.: World Bank, Education Department.

Artículo 67, Capítulo II De los derechos sociales, económicos y culturales. Título II De los derechos, las garantías y los deberes. Constitución política de la República de Colombia 1991.

Artículo 92. Formación del educando. Capítulo I Formación y capacitación. Título V De los educandos.

Ashby, G. F., Isen, A. M., & Turken, U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529-550.

Balcázar Nava, Patricia; Bonilla Muñoz, Martha Patricia; Gurrola Peña, Gloria Margarita; Loera Malvaez, Nancy; Trejo González, Luis (2009). Adaptación de la escala de bienestar psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Revista científica electrónica de psicología*, 7. Revisado Agosto 22, 2011, Disponible en: http://gsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/5_-_No._7.pdf

Ballarín Tarrés, A. (1995). *Aproximación psicoeducativa a la escuela rural en el Alto Aragón. Análisis de influencia de las variables psicológicas y sociales en el rendimiento académico del alumnado que acude a las Enseñanzas Medias en la comarca del Cinca medio*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Zaragoza.

Ballesteros, B., Medina, A. & Caicedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, Colombia. *Universitas Psychological*, 5 (2), pp. 239-258.

Baquero, E. (1977). *Estudio experimental de las variables que influyen en el rendimiento escolar*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.

- Benatuil, D. (2003) El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. Rev. Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad, 3, p. 43- 58. Disponible en <http://www.palermo.edu/cienciassociales/.../3Psico%2004.pdf> – Argentina.
- Bermesolo, J., Bravo, L., Pinto, A., Oyarzo, E (1996). PROCESOS ESPECIALES DE DESARROLLO * Seguimiento de niños con retraso lector severo .Nº 76 [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=276&IDTIPO=200&RASTRO=c890\\$m6414&IDrevista=250-](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=276&IDTIPO=200&RASTRO=c890$m6414&IDrevista=250-)
- Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.
- Campbell, A.; Converse, P.E.; y Rodgers, W.L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cardemil, C. y Latorre, M. (1991). Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica. Cuadernos de Educación Nº 103. Santiago: CIDE.
- Carlos Velásquez C y otros. Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos. *Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM*, ISSN electrónica: 1609-7475. Vol. 11- Nº 2 -2008. pp. 139-152. Lima, Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recibido el 14/10/2008, aceptado el 19/12/2008.
- Castejón, J.L., Navas, L. y Sampascual, G. (1996) Un modelo estructural de rendimiento académico en matemáticas en la Educación Secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27-43.

Castro Solano, Alejandro; Casullo, María Martina (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos Interdisciplinaria, Vol. 18, Núm. 1, sin mes, 2001, pp. 65-85 Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines Argentina. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18011326003>

Castro, A. (2002). Investigaciones argentinas sobre el bienestar psicológico. En Casullo: Cuadernos de evaluación psicológica. Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica. Buenos Aires: Paidós.

Cingolani, J., Castañeiras., C (2010). Diseño y Aplicación de un Programa de Intervención Psicosocial para Adolescentes Escolarizados. Facultad de Psicología. Universidad de Mar de Plata. http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico11/11Psico_03.pdf

Colmenares, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. Revista electrónica de Humanidades Educación y Comunicación Social, 5(3). Consultado octubre 4, 2011.

Recuperado de http://www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historico/pdf/edicion_5/12-mercedes-y-flor-la-correlacion. Pdf.

Concha, C. (1996). Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad. Tesis doctoral inédita, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Cordero, F. y Rojas, B. (2007). Motivación, autoestima y rendimiento académico. Educare, 11(2), 20-44.

- Cueto, S. (2004). Factores Predictivos del Rendimiento Escolar, Deserción e Ingreso a Educación Secundaria en una Muestra de Estudiantes de Zonas Rurales del Perú. *Education Policy Analysis Archives*, **12**(35).
- Chaves Uribe. (2006) Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior. Tesis de Magister para optar el título de Maestro en Psicología Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Colima, Colima México.
- Deci, y Ryan, RM (2000). El "qué" y "por qué" de las búsquedas. Objetivo: las necesidades humanas y la libre determinación de los comportamientos *Investigación Psicológica* , 11 , 227-268. Texto completo PDF
- Denise Benatuil (2008). Bienestar Psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. *Revista Psicodebate 3: Psicología, Cultura y Sociedad*. . Facultad de Ciencias Sociales .Universidad de Palermo, Argentina .
www.palermo.edu/cienciassociales/.../3Psico%2004.pdf – Argentina.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck. D. (2006). Adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18 (3), 572-577.
- Díaz-Morales, J.F. y Sánchez-López, M.P (2001). Relevancia de los estilos de personalidad y las metas personales en la predicción de la satisfacción vital. *Anales de psicología*, 17 (1), 151-158. Murcia (España).
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The Science of Happiness and Proposal for a National Index. *American Psychologist* 55,pp.34-43.
- Emmons, RA (1986). Esfuerzos personales: Una aproximación a la personalidad y subjetiva bienestar. *Revista Personalidad y Psicología Social*, de 51 años, 1058-1068.

- Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp.146-157).
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Fullana, J. (1998) La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de investigación Educativa*, 16, 47-70.
- García-Cruz, Rubén; Guzmán Saldaña, Rebeca; Martínez, Martínez Juan Patricio (2006). Tres aristas de un triángulo: bajo rendimiento académico, fracaso y deserción escolar, y un centro: "el adolescente". Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Revista científica electrónica de psicología ICESA-UAEH No2*
- García, M., Balaguer., Castillo., Álvarez & Mars. (2010) Eficacia de un programa de intervención para mejorar la competencia, autonomía y bienestar de educadores de centros de protección de menores. *Educación XX1*, 13(2), 199-215.
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, M. C. y Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje (2ª edición)*. Pamplona, España: EUNSA.

- Gonzalez , I., Garcia, V., Ramirez, C (2000). La Categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. Re-vista Cubana de medicina general integral. Rev Cubana Med Gen Integr v.16 n.6 Ciudad de La Habana nov.-dic. 2000
- Hughes, D., Keyes, C., Ryff, C (2003). Status Inequalities, Perceived Discrimination, and Eudaimonic Well-being: Do the Challenges of Minority Life Hone Purpose and Growth? .Journal of Health and Social Behavior 2003, Vol 44 (September): 275–291
- Keyes, C., Ryff, C. & Shmotkin, D. (2002): Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. Journal of Personality and Social Ppsychology, 82, 1007- 1022.
- Kissy Manrique, Marina Martínez y Yamile Turizo (2008). Correlacional entre el Bienestar Psicológico, Subjetivo y Social y el Fatalismo, el Trauma y las Cogniciones Irracionales Postraumáticas, en personas adultas, desplazadas por la violencia sociopolítica, radicadas en la ciudad de Barranquilla. Programa de Psicología división de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad del Norte Barranquilla.
- Lozano, L. M., García, E. y Gallo, P. (2010). Relación entre motivación y aprendizaje. Psicothema, 12(2), 344-347.
- Little, B. R. (1989). Proyectos de análisis personal: actividades triviales, obsesiones magníficas, y la búsqueda de la coherencia. En D. Buss & N. Cantor (Eds.), Personalidad [http://www.brianrlittle.com/articles/%%EF%BFBCpersonal los proyectos-y-libre-los rasgos](http://www.brianrlittle.com/articles/%%EF%BFBCpersonal%20los%20proyectos-y-libre-los%20rasgos)

- Martínez ,G.,Jose (2011).Auto-motivación y rendimiento académico en el espacio europeo de educación superior. Revista, Académica Semestral, Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 3, N° 28 (junio 2011). Escuela de Turismo de la ULL, España Escuela Superior de Management.
- Martínez, J. R. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. Revista española de orientación y psicopedagogía, 11(19), 35-50.
- Martínez, J. A. (2011) Auto-motivación y rendimiento académico en el espacio europeo de educación superior. Cuadernos de educación y desarrollo, 3(28). Consultado el 3 de julio de 2011 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/jamg.htm>.
- Martínez-Otero,V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en enseñanza media. Psicología Educativa, 2(1), pp. 79-90.
- Martínez-Otero, V. (1997). Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Meléndez , j., Navarro, E., Oliver, A., Tomas , J., Zaragoza, G (2008). Efectos de método en las escalas de Ryff: Un estudio en población de personas mayores. Psicológica (2010), 31, 383-400. Universitat de Valencia, Spain
- 38-Mella, O., & Ortíz, I. (1999) Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. Revista latinoamericana de estudios educativos, Vol. 29, nº 001, pp. 69-9.
- Ministerio de Educación Nacional, Corpoeducación, -Fundación compartir et al (2006) Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005. La educación un compromiso de todos. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107820.ht>

- Mizala, A., Romaguera, P. y Reinaga, T. (2006). Determinantes del rendimiento escolar en Bolivia: análisis de las pruebas SIMECAL. En F.J. Murillo (Coord.), Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones (pp. 287-314). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Montero, M.C. (1989). Predicción del rendimiento académico: estudio de las variables intervinientes en una muestra de alumnos de octavo de EGB con seguimiento en segundo de BUP. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Murillo, F. J. (1993-1994). Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones (pp. 33-60). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Navarro, R. (2003) El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, Vol. 1, Nº 002
- Oliver, Juan C. (2000). Multinivel regresión models: applications in Scholl psychology. En: *CSI Psicothema*, 3(12), 487-494.
- Palys, T. S. & Little, B. R. (1983). Perceived life satisfaction and organization of personal project systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1221-1230.
- Peralta., Ramírez & Castaño. (2006) Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Rev. Psicología desde el Caribe*, 17, 196-219.
- Pereira da Silva, Joilson (2005) **Salud mental, estresores y recursos psicosociales en jóvenes estudiantes en situación de riesgo**. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias políticas y sociología. ISBN: 84-669-2834-0
<http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t28694.pdf>

Phillips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from stroop and fluency tasks [Electronic version]. *Emotion*, 2(1), 12-22. .

Piñeros, L.J. y Rodríguez Pinzón, A. (1998). *Los insumos escolares en la Educación Secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia*. Washington, D.C.: Banco Mundial

Plan decenal de educación de 1996-2005. www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Pórtela, D, A (2009). Asociación de la Calidad de Vida con el Rendimiento Académico de los Estudiantes de séptimo, octavo y noveno de un Colegio Público de Bogotá. *Revista Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar* Julio-diciembre 2010, Volumen 6, Número 2. http://www.tipica.org/index.php?option=com_content&view=article&id=138&Itemid=11

Querejazu, V. y Romero, V. (1997). Determinantes del desempeño escolar en la ciudad de La Paz. Algunas recomendaciones de política para la Alcaldía de La Paz a objeto de elevar el desempeño escolar. El caso del Distrito Central. Tesis para optar a la Maestría en Gestión y Política Pública. Universidad Católica Boliviana.

Remedios Gonzalez Barrón, Inmaculada Montoya Castilla, Jordi Bernabeu Verdú, Maria Martina Casullo (2002). "Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes". *Universidad de Valencia Psicothema*, ISSN 0214-9915, Vol. 14, Nº. 2, 2002 , págs. 363-368.

Reparaz, C., Tourón, J. y Villanueva, C. (1990) Estudio de algunos factores relacionados con el rendimiento académico en 8º de EGB. *Bordón*, 42, 167-178.

Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana*

de Innovaciones Educativas, 17, pp. 29-53

Robles. O., Sánchez. V. & Galicia. M (2010) *Relación en mujeres y hombres adolescentes de bienestar psicológico, depresión y rendimiento académico*. Resumen presentado en sesión de cartel en el XVIII Congreso Mexicano de Psicología, México D.F, México.

Romero Carrasco, Alicia E.;García , Alexandre;Brustad, Robert J. (2009) Estado del arte, y perspectiva actual del concepto de bienestar psicológico en psicología del deporte Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 41, Núm. 2, sin mes, 2009, pp. 335-347.vFundación Universitaria Konrad Lorenzv Colombia.Recivida en el 2007 y aceptada en el 2009.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1.069-1.081.

Ryff, C. (1989). Más allá de Ponce de León y satisfacción con la vida: nuevas orientaciones en la búsqueda de un envejecimiento exitoso. *Revista Internacional de Desarrollo del Comportamiento*, 12, 35-55.

Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.

Salanova, Salm., Martínez, I.,Bresó, E.,Lloren, S., Grau,R (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología* 2005, vol. 21, nº 1 (junio), 170-180.

Sánchez Cabezudo, S.J. **(1986)**. Predictores del rendimiento académico. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

Santín González, Daniel (2001) Influencia de los factores socioeconómicos en el

rendimiento escolar internacional : hacia la igualdad de oportunidades educativas. España, [Documento de trabajo o Informe técnico], de la facultad de Ciencias Economicas y Empresariales .vol 1.

Schumutte, P. & Ryff, C. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 549-559.

Sonia Carolina Peralta Díaz, Andrés Fernando Ramírez Giraldo, Hernando Castaño Buitrago. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia).

Torres Acuña, William Jesus (2003) Utilización de internet y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios de alto y bajo nivel de acceso a la tecnología de información por computadora. *Rev Persona*, num 6, 2003, pag 219. Universidad de Lima. Lima Perú.

United Nations Children's Fund (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia {UNICEF}, 2011).

Valle., Cabanach., Rodríguez., Núñez & González Pineda. (2006) Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Rev. Psicothema.*, 18 (2) 156-170

Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18 (3), 572- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y 577.

Velásquez, C., Montgomery U., Montero L., Pomayala., Dioses., Velásquez., Araki & Reynoso. (2008) Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Rev. investig. psicol*, 11(2) 139-152.

Vélez, e., shiefelbein, e. y valenzuela, J. (1996) Factores que Afectan el

Rendimiento Académico en la Educación Primaria. (2ª ed.). México: SEP.

Vielma J. y Alonso, L, (2010). El bienestar psicológico subjetivo en estudiantes. Universitarios: la evaluación sistemática del flujo en la vida cotidiana. Tesis doctoral en proceso.

BIBLIOGRAFIA

Adell, M. Antoni. (2002). Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Madrid: Pirámide.

Alvarez Rojo, V y otros. (1999). El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado. En Revista Española de Orientación y Psicopedagogía

REOP, Vol. 10, N° 17, 23-42. and Social Behavior, 44 (3), 275-291. autopercebida en estudiantes universitarios. Psicothema, 12(1), 87-92.

Ana Martín Jiménez, (2003). “el fracaso escolar de las enseñanzas medias en Alarcón 1991-1992”. Universidad Complutense de Madrid, departamento de geografía humana. tesis doctoral para optar al grado de doctor en geografía.

URL Oficial: <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/H/0/H0046201.pdf>

Angela Andrea Portela Dussán (2009). Asociación de la Calidad de Vida con el Rendimiento Académico de los Estudiantes de séptimo, octavo y noveno de un Colegio Público de Bogotá. Revista Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar Julio-diciembre 2010, Volumen 6, Número 2.

http://www.tipica.org/index.php?option=com_content&view=article&id=138&Itemid=11

Arriagada, A. M. (1983). Determinants of Sixth-Grade Student Achievement in Peru. Washington, D.C.: World Bank, Education Department.

Artículo 67, Capítulo II De los derechos sociales, económicos y culturales. Título II De los derechos, las garantías y los deberes. Constitución política de la República de Colombia 1991.

Artículo 92. Formación del educando. Capítulo I Formación y capacitación. Título V De los educandos.

Ashby, G. F., Isen, A. M., & Turken, U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. Psychological Review, 106(3), 529-550.

Balcázar Nava, Patricia; Bonilla Muñoz, Martha Patricia; Gurrola Peña, Gloria Margarita; Loera Malvaez, Nancy; Trejo González, Luis (2009). Adaptación de la escala de bienestar psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. universidad

Autónoma de México. Revista científica electrónica de psicología, n° 7. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en:
http://gsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/5_-_No._7.pdf

Ballarín Tarrés, A. (1995). Aproximación psicoeducativa a la escuela rural en el Alto Aragón. Análisis de influencia de las variables psicológicas y sociales en el rendimiento académico del alumnado que acude a las Enseñanzas Medias en la comarca del Cinca medio. Tesis doctoral inédita, Universidad de Zaragoza.

Ballesteros, B., Medina, A. & Caicedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, Colombia. *Universitas Psychological*, 5 (2), pp. 239-258.

Baquero, E. (1977). Estudio experimental de las variables que influyen en el rendimiento escolar. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.

Benatuil, D. (2003) El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. *Rev. Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 3, p. 43- 58. Disponible en <http://www.palermo.edu/cienciassociales/.../3Psico%2004.pdf> – Argentina.

Bermesolo, J., Bravo, L., Pinto, A., Oyarzo, E (1996). PROCESOS ESPECIALES DE DESARROLLO * Seguimiento de niños con retraso lector severo .N° 76
[http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=276&IDTIPO=200&RASTRO=c890\\$m6414&IDrevista=250-](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=276&IDTIPO=200&RASTRO=c890$m6414&IDrevista=250-)

Blanco, A. & Valera, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. En: Amalio, B., & Rodríguez, J. *Intervención Psicosocial*. Madrid: MacGrawHill.

Blanco, A., y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17, 582-589.

- Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.
- Campbell, A.; Converse, P.E.; y Rodgers, W.L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cardemil, C. y Latorre, M. (1991). Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica. Cuadernos de Educación N° 103. Santiago: CIDE.
- Carlos Velásquez C y otros. Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos. *Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM, ISSN electrónica: 1609-7475*. Vol. 11- N° 2 -2008. pp. 139-152. Lima, Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recibido el 14/10/2008, aceptado el 19/12/2008.
- Carmen R. Victoria García-Viniegras e Idarmis González Benítez (2000). La Categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Re-vista Cubana de medicina general integral. Rev Cubana Med Gen Integr v.16 n.6 Ciudad de La Habana nov.-dic. 2000*
- Castejón, J.L., Navas, L. y Sampascual, G. (1996) Un modelo estructural de rendimiento académico en matemáticas en la Educación Secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27-43.
- Castro Solano, A. 2002. Investigaciones argentinas sobre el bienestar psicológico, En: *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Editores Casullo, M (Comp.) Editorial Paidós, Buenos Aires.

Castro, A. & Díaz, J.F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos de entornos rural y urbano. *Psichotema*, 14(1), 112-117

Castro Solano, Alejandro; Casullo, María Martina (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos *Interdisciplinaria*, Vol. 18, Núm. 1, sin mes, 2001, pp. 65-85 Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines Argentina. Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18011326003>

Castro, A. (2002). Investigaciones argentinas sobre el bienestar psicológico. En Casullo: Cuadernos de evaluación psicológica. Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica. Buenos Aires: Paidós.

Chaves Uribe. (2006) Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior. Tesis de Magister para optar el título de Maestro en Psicología Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Colima, Colima México.

Colmenares, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *Revista electrónica de Humanidades Educación y Comunicación Social*, 5(3). Recuperado de http://www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historico/pdf/edicion_5/12-mercedes-y-flor-la-correlacion.Pdf.

Concha, C. (1996). Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad. Tesis doctoral inédita, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

- Contini de González, E.N., Coronel de Pace, C., Levin, M. (2003). Estrategía de afrontamiento, Bienestar Psicológico y factores de protección de la salud en el adolescente. Un estudio preliminar. Revista RIDEP. 16 (2), 29-51.
- Cordero, F. y Rojas, B. (2007). Motivación, autoestima y rendimiento académico. Educare, 11(2), 20-44.
- Cueto, S. (2004). Factores Predictivos del Rendimiento Escolar, Deserción e Ingreso a Educación Secundaria en una Muestra de Estudiantes de Zonas Rurales del Perú. Education Policy Analysis Archives, 12(35).
- Deci, y Ryan, RM (2000). El "qué" y "por qué" de las búsquedas. Objetivo: las necesidades humanas y la libre determinación de los comportamientos Investigación Psicológica , 11 , 227-268. Texto completo PDF
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55 (1), pp. 68-78.
- Deci, EL., Huta, V., Ryan, RM, RM, Huta, V. y Deci, EL (2008). Vivir bien: Una perspectiva de la teoría de la autodeterminación en la eudaimonia. Journal of Happiness Studies, 9, 139-170
- Denise Benatuil (2008). Bienestar Psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. Revista Psicodebate 3: Psicología, Cultura y Sociedad. . Facultad de Ciencias Sociales .Universidad de Palermo, Argentina .
www.palermo.edu/cienciassociales/.../3Psico%2004.pdf – Argentina.
- Díaz G. y Sánchez, M. (2002). El bienestar subjetivo. Actualidad y perspectiva. Revista Cubana de medicina General Integral, 17(6), 572-579.

- Díaz-Morales, J.F. y Sánchez-López, M.P (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(1), 100-105.
- Díaz-Morales, J.F. y Sánchez-López, M.P (2001). Relevancia de los estilos de personalidad y las metas personales en la predicción de la satisfacción vital. *Anales de psicología*, 17 (1), 151-158. Murcia (España).
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18 (3), 572-577.
- Diener, E., Lyubomirsky, S. & King, L. (2005) The Benefits of Frequent Positive Affect: Does the Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131,803 –855.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The Science of Happiness and Proposal for a National Index. *American Psychologist* 55,pp.34-43.
- Donas Burak, S. (1998). Protección, riesgo y vulnerabilidad. Sus posibles aplicaciones en la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación de la salud integral de los/las adolescentes. Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud, 2ª versión preliminar En red. Disponible en <http://biblio.ucaldas.edu.co/docs/donas.htm>
- Emmons, R. A. (1986). Esfuerzos personales: Una aproximación a la personalidad y subjetiva bienestar. *Revista Personalidad y Psicología Social*, de 51 años, 1058-1068.
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp.146-157).

Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(2), 421-436.

Fierro, A. (2006). Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: Estudios con las Escalas Eudemon. Clínica y Salud, 17(3), 297-318.

Fullana, J. (1998) La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. Revista de investigación Educativa, 16, 47-70.

García-Cruz, Rubén; Guzmán Saldaña, Rebeca; Martínez, Martínez Juan Patricio (2006). Tres aristas de un triángulo: bajo rendimiento académico, fracaso y deserción escolar, y un centro: "el adolescente". Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Revista científica electrónica de psicología ICSa-UAEH N^o. 2

García Martín, (2004). Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en bienestar subjetivo: un análisis conceptual. [Disponible en Red]. www.efdeportes.com/

García, M., Balaguer., Castillo., Álvarez & Mars. (2010) Eficacia de un programa de intervención para mejorar la competencia, autonomía y bienestar de educadores de centros de protección de menores. Educación XX1,13(2), 199-215.

Goleman, D. (1995) Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.

González, M. C. y Tourón, J. (1994). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje (2ª edición). Pamplona, España: EUNSA.

González R. y otros (1998). Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. Revista de Orientación y Psicopedagogía N° 16, 217-229.

Hughes, D., Keyes, C., Ryff, C (2003). Status Inequalities, Perceived Discrimination, and Eudaimonic Well-being: Do the Challenges of Minority Life Hone Purpose and Growth? .Journal of Health and Social Behavior 2003, Vol 44 (September): 275–291

Jose Alberto Martinez Gonzalez (2011).Auto-motivación y rendimiento académico en el espacio europeo de educación superior. Revista, Académica Semestral, Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 3, N° 28 (junio 2011). Escuela de Turismo de la ULL, España Escuela Superior de Management.

Cingolani, J., Castañeiras, C (2010) Diseño y Aplicación de un Programa de Intervención Psicosocial para Adolescentes Escolarizados. Facultad de Psicología. Universidad de Mar de Plata.

http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico11/11Psico_03.pdf

Kaplan, DS, Liu, radiografías, y Kaplan, MP (2005). Escuela de estrés laboral en la adolescencia temprana y el rendimiento académico de tres años más tarde: La influencia condicionada de las expectativas de uno mismo. Psicología Social de la Educación: An International Journal, 8, 3-17 lenges of minority life hone purpose and growth?. Journal of Health

Keyes, C., Ryff, C. (1995). The structure of psychological well-Being revised. Journal of personality and social psychology, 69 (4), 719-727.

Keyes, C., Ryff, C. & Shmotkin, D. (2002): Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.

Kissy Manrique, Marina Martínez y Yamile Turizo (2008). Correlacional entre el Bienestar Psicológico, Subjetivo y Social y el Fatalismo, el Trauma y las Cogniciones Irracionales Postraumáticas, en personas adultas, desplazadas por la violencia sociopolítica, radicadas en la ciudad de Barranquilla. Programa de Psicología división de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad del Norte Barranquilla.

Lozano, L. M., García, E. y Gallo, P. (2010). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344-347.

Little, B. R. (1989). Proyectos de análisis personal: actividades triviales, obsesiones magníficas, y la búsqueda de la coherencia. En D. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personalidad ...*

[http://www.brianrlittle.com/articles/%%EF%BFBCpersonal los proyectos-y-libre-los rasgos](http://www.brianrlittle.com/articles/%%EF%BFBCpersonal%20los%20proyectos-y-libre-los-rasgos)

Martínez, J. R. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 11(19), 35-50.

Martínez, J. A. (2011) Auto-motivación y rendimiento académico en el espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3(28). Consultado el 3 de julio de 2011 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/jamg.htm>.

Martínez-Otero, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en enseñanza media. *Psicología Educativa*, 2(1), pp. 79-90.

- Martínez-Otero, V. (1997). Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Meléndez, J., Navarro, E., Oliver, A., Tomas, J., Zaragoza, G (2008). Efectos de método en las escalas de Ryff: Un estudio en población de personas mayores. *Psicológica* (2010), 31, 383-400. Universitat de Valencia, Spain
- Mella, O., & Ortíz, I. (1999) Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol. 29, nº 001, pp. 69-9.
- Ministerio de Educación Nacional, Corpoeducación, -Fundación compartir et al (2006) Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005. La educación un compromiso de todos. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107820.ht>
- Mizala, A., Romaguera, P. y Reinaga, T. (2006). Determinantes del rendimiento escolar en Bolivia: análisis de las pruebas SIMECAL. En F.J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones* (pp. 287-314). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Montero, M.C. (1989). Predicción del rendimiento académico: estudio de las variables intervinientes en una muestra de alumnos de octavo de EGB con seguimiento en segundo de BUP. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Morales, D, J. y Sanchez, L, M^a Pilar (2001) Relevancia de los estilos de personalidad y las metas personales en la predicción de la satisfacción vital. *Anales de psicología*, 17 (1), 151-158. Murcia (España).
- Murillo, F, J.(1993-1994). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones* (pp. 33-60). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Navarro, R. (2003) El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, Vol. 1, Nº 002
- Oliver, Juan C. (2000). Multinivel regresión models: aplicaciones in Scholl psychology. En: CSI Psicothema,3(12), 487-494.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1992). Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Madrid, España: Visor.
- Padrós, F. (2002). Disfrute y bienestar subjetivo. Un análisis psicométrico de la Gaudibilidad. Tesis para optar el grado de Doctor en Psicología. Universidad de Barcelona.
- Palys, T. S. & Little, B. R. (1983). Perceived life satisfaction and organization of personal project systems. Journal of Personality and Social Psychology, 44, 1221-1230.
- Peralta., Ramírez & Castaño. (2006) Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). Rev. Psicología desde el Caribe, 17, 196-219.
- Pereira da Silva, Joilson (2005) Salud mental, estresores y recursos psicosociales en jóvenes estudiantes en situación de riesgo. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.Facultad de Ciencias políticas y sociología. ISBN: 84-669-2834-0
<http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t28694.pdf>
- Phillips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from stroop and fluency tasks [Electronic version]. Emotion, 2(1), 12-22.

Piñeros, L.J. y Rodríguez Pinzón, A. (1998). Los insumos escolares en la Educación Secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia. Washington, D.C.: Banco Mundial.

-Plan decenal de educación de 1996-2005. www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Querejazu, V. y Romero, V. (1997). Determinantes del desempeño escolar en la ciudad de La Paz. Algunas recomendaciones de política para la Alcaldía de La Paz a objeto de elevar el desempeño escolar. El caso del Distrito Central. Tesis para optar a la Maestría en Gestión y Política Pública. Universidad Católica Boliviana.

Remedios Gonzalez Barrón, Inmaculada Montoya Castilla, Jordi Bernabeu Verdú, Maria Martina Casullo (2002). "Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes". Universidad de Valencia *Psicothema*, ISSN 0214-9915, Vol. 14, Nº. 2, 2002 , págs. 363-368.

Reparaz, C., Tourón, J. y Villanueva, C. (1990) Estudio de algunos factores relacionados con el rendimiento académico en 8º de EGB. *Bordón*, 42, 167-178.

Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, pp. 29-53

Robles. O., Sánchez. V. & Galicia. M (2010) Relación en mujeres y hombres adolescentes de bienestar psicológico, depresión y rendimiento académico. Resumen presentado en sesión de cartel en el XVIII Congreso Mexicano de Psicología, México D.F, México.

Romero Carrasco, Alicia E.;García , Alexandre;Brustad, Robert J. (2009) Estado del arte, y perspectiva actual del concepto de bienestar psicológico en psicología del deporte *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 41, Núm. 2, sin mes, 2009, pp. 335-

347.vFundación Universitaria Konrad Lorenzv Colombia.Recivida en el 2007 y aceptada en el 2009.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1.069-1.081.

Ryff, C. (1989). Más allá de Ponce de León y satisfacción con la vida: nuevas orientaciones en la búsqueda de un envejecimiento exitoso. *Revista Internacional de Desarrollo del Comportamiento*, 12, 35-55.

Ryff, C., y Singer, B. (1998). The contours of positive health. *Psychological Inquiry*, 9(11), 1-28.

SALANOVA, SALM., MARTINEZ, I.,BRESÓ, E.,LLOREN, S., GRAU,R (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología* 2005, vol. 21, nº 1 (junio), 170-180.

Sánchez Cabezudo, S.J. (1986). Predictores del rendimiento académico. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

Santín González, Daniel (2001) Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional : hacia la igualdad de oportunidades educativas.España, [Documento de trabajo o Informe técnico],de la facultad de Ciencias Economicas y Empresariales .vol 1.

Schumutte, P. & Ryff, C. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 549-559.

- Sonia Carolina Peralta Díaz, Andrés Fernando Ramírez Giraldo, Hernando Castaño Buitrago. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia).
- Torres Acuña, William Jesus (2003) Utilización de internet y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios de alto y bajo nivel de acceso a la tecnología de información por computadora. Rev Persona, num 6, 2003, pag 219. Universidad de Lima. Lima Perú.
- United Nations Children's Fund (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia {UNICEF}, 2011).
- Valle., Cabanach., Rodríguez., Núñez & González Pineda. (2006) Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. Rev. Psicothema., 18 (2) 156-170
- Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. Psicothema, 18 (3), 572- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y 577.
- Velásquez, C., Montgomery U., Montero L., Pomayala., Dioses., Velásquez., Araki & Reynoso. (2008) Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. Rev. investig. psicol, 11(2) 139-152.
- Vélez, E., Shiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1996) Factores que Afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria. (2ª ed.). México: SEP.
- Veenhoven, R. (1991): "¿Es la felicidad relativa?", Social Indicators Research 24, p. 1-34.
- Veenhoven, R. (1994). El Estudio de la Satisfacción con la Vida. Intervención Psicosocial. Revista sobre igualdad y calidad de vida, 3, 87-116.

ENTREVISTA FORMAL

Barranquilla, Agosto 8/2010

La señora _____ abuela de la estudiante del grado 8^o donde manifiesta preocupación por su nieto porque se muestra apático, encerramiento, bajo rendimiento Académico, hace como 4 años se casó y desde ahí se supusieron los problemas, no crecieron en la casa en su cuarto, escuchas ruidos, borracho.

tiene una relación a distancia con la niña, dice muchas cosas.

3400312.

Mitos → Casera por profesional abstracción filosófica, no ganar el caso.

CONTINUACIÓN ANEXO 1. TRABAJOS

TRABAJANDO SENTIMIENTOS

Hay veces que me siento sola gracias a recordar el primer día que tuve y mi mamá lo vio por y lo que no se perdí.

Me va bien en el colegio aunque bajó el rendimiento por el berrinche y me disculpo.

CITACIÓN A PADRES

	INSTITUTO TÉCNICO DE COMERCIO BARRANQUILLA	CODIGO: CIAPPF - 15
	CITACIÓN A PADRES DE FAMILIA O ACUDIENTE	VERSIÓN: 1.0
		FECHA DE APROBACIÓN: 21/01/2010

Barranquilla, Agosto 13/2010

Señor (a) Tania Naranjo

Considero necesaria una entrevista con Usted en la fecha 21 de Agosto Hora 10:30 a.m. con el fin de tratar asuntos de importancia sobre su acudía en relación con: 2a

en relación con:

- Comportamiento
- Rendimiento académico
- Situaciones especiales Emocionales
- Otros

Tania Naranjo 13/8

TRABAJANDO MI AUTOACEPTACIÓN

EL CONCEPTO DE MI MISMA!

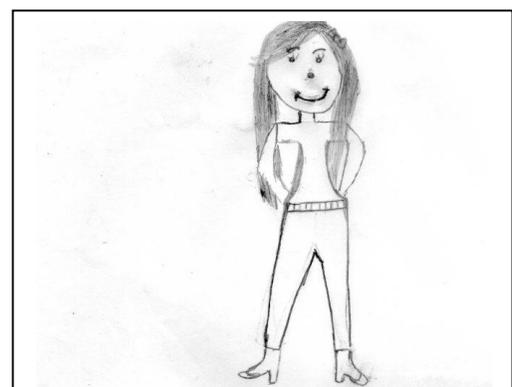
OBJETIVO: Fortalecer el concepto que tiene cada estudiante de sí mismo.

ACTIVIDAD: dibújese.

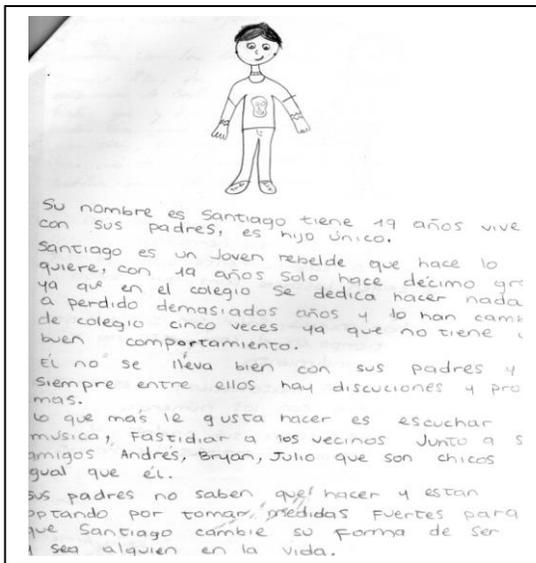
Family

1	2	3	4
padre	madre	yó	hermanita
↓	↓	↓	↓
33 años	31 años	13 años	2 años

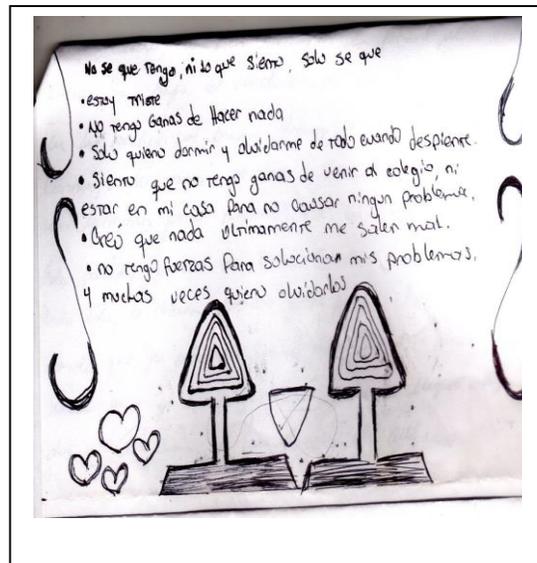
TRABAJANDO CON HISTORIAS.



HABLANDO DE MÍ, COMO SI FUERA OTRA PERSONA



TRABAJANDO LO QUE SIENTO



ANEXO 2: INFORME DE PSICOORIENTACIÓN SOBRE ESTUDIANTES DE 7.2 ATENDIDAS POR PSICOORIENTACIÓN EN EL PRIMER SEMESTRE DE 2011.

No.	Estudiante.	Observaciones
1	IS.	Dificultades relacionales, comportamientos ansiosos, impulsividad, nerviosismo. Rendimiento básico (cercano a alto).
2	KEN	Problemas de aprendizaje, se le olvidan los conceptos, bajos niveles de atención, rasgos disléxicos, manifiesta angustia, nerviosismo, muchos miedos. Posee pocas habilidades sociales. Repitente con Bajo rendimiento académico.

3	SOL	Estudiante con repitencia del año anterior. Presenta bajo rendimiento, atención dispersa, problemas con el padre (poca atención y afectividad), Conductas depresivas, poco control emocional, carencia afectiva, dificultad para acatar normas. Ha hecho grupo con jóvenes del grupo con parecidas condiciones, por lo cual presentan frecuentes llamados de coordinación. Rendimiento Básico.
4	LAU	Conductas infantiles, poco acatamiento de normas, Figura materna débil. Poca capacidad reflexiva y de planteamiento de metas. Amabilidad extrema. Rendimiento básico (cercano a bajo)
5	MICH	Repitente. Dificultades en sus relaciones interpersonales, específicamente con la madre, padre menos estricto pero poco afectivo. Conductas delictivas (sustracción de objetos) asociadas a carencias afectivas, poco control de emociones, conductas de agresividad, impulsividad e ira. Forma parte de un grupo señalado por el curso como acosador y con refuerzo de conductas inadecuadas. Rendimiento bajo.
6	MARY	Conductas de rebeldía, desafiante, negativista, liderazgo negativo, Forma parte de un grupo señalado por el curso como acosador y con refuerzo de conductas inadecuadas. Identificada como líder. Rendimiento básico.
7	ALI	Fuertes dificultades disciplinarias, rebeldía, malas relaciones interpersonales, conductas desafiantes, agresivas e impulsivas. Usa frecuentes refuerzos negativos para justificarse tales como "quien me la hace me la paga", "pero es que me cae mal, yo no la soporto y no entiendo que le ven de malo". Altos niveles de frustración, se evidencian dificultades familiares específicamente hacia separación del padre por estar preso hace varios años. Relaciones ambivalentes con la madre, quien maneja altos niveles de frustración y tiende a controlarla con golpes. Forma parte de un grupo señalado por el curso como acosador y con refuerzo de conductas inadecuadas. Nivel académico básico
8	MAR	Poca adaptación al grupo, baja autoestima bajo nivel de control de emociones, evidenciándose en conductas de ira, impulsividad, grosería, dificultades familiares, y conductas exacerbadas en la sexualidad. Desatención a la presentación personal. Bajo nivel de desempeño académico.
9	LAUR	Altos niveles de frustración, dificultades en resolución de conflictos, problemas de relaciones interpersonales, agresividad, impulsividad. Entra y sale del grupo del grupo con mayores dificultades comportamentales. Rendimiento básico.
10	ORI	Dificultades de relaciones interpersonales, pocas habilidades sociales, integración a grupo con dinámica interna de refuerzo de conductas inadecuadas. Rendimiento básico.
11	KEY	Problemas de aprendizaje, pasividad con algunos episodios de agresividad, baja autoestima, bajo rendimiento académico.
12	JAI	Relaciones interpersonales difíciles, bajo control de emociones, relación de dependencia con la madre en la toma de decisiones. Baja autoestima. Rendimiento básico.
13	JOH	Repitente, baja autoestima, poca motivación. Bajo rendimiento académico. Poca receptividad al acompañamiento desde la institución.
14	GLO	Repitente .baja autoestima, poca motivación, aislamiento, dificultad para expresar sus sentimientos. Timidez excesiva. Poca respuesta al acompañamiento escolar. Bajo desempeño académico.
15	KAT	Inseguridad, baja autoestima, episodios esporádicos de agresividad, nerviosismo. Muestra poca capacidad reflexiva. Bajo desempeño académico.

ANEXO 3: ESCALA DE VALORACIÓN INSTITUCIONAL.

CRITERIOS	VALORACIÓN	EQUIVALENCIA
Estudiante que alcanza las metas de formación expresadas en los logros e indicadores propuestos, sin actividades de superación, con niveles de profundización que superan la media grupal.	4.6 a 5.0	DESEMPEÑO SUPERIOR

Estudiante que alcanza las metas de formación expresadas en los logros e indicadores propuestos sin actividades de superación o recuperación.	4.0 a 4.5	DESEMPEÑO ALTO
Estudiante que alcanza las metas de formación expresadas en los logros e indicadores propuestos presentando actividades de superación.	3.0 a 3.9	DESEMPEÑO BÁSICO
Estudiante que no alcanza las metas de formación expresadas en los logros e indicadores propuestos pese a las actividades de superación o recuperación y /o presenta falta total de interés en su propio proceso de formación.	1 a 2.9	DESEMPEÑO BAJO

ANEXO 4: ESCALA DE RYFF. (Versión al castellano realizada por Díaz, et al. 2006).

A continuación te presentamos una serie de preguntas a través de las cuales buscamos conocer tu opinión sobre diversas situaciones y sobre ti misma. No hay respuestas correctas o incorrectas. Toda la información contenida en este cuestionario es confidencial. Por favor, contesta en primer lugar los siguientes datos:

Edad: _____ Grado que está cursando: _____

Señale en qué medida está de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

	Totalmente en desacuerdo 1	Bastante en desacuerdo 2	Poco en desacuerdo 3	Un poco de acuerdo 4	Bastante de acuerdo 5	Totalmente de Acuerdo 6			
1. Cuando repaso la historia de mi vida, estoy contenta de cómo han resultado las cosas.	1	2	3	4	5	6			
2. A menudo me siento sola porque tengo pocos/as amigos/as íntimos con quienes compartir mis preocupaciones.	1	2	3	4	5	6			
3. No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las de la mayoría de la gente.	1	2	3	4	5	6			
4. Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.	1	2	3	4	5	6			
5. Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga	1	2	3	4	5	6			

ANEXO 5: CUESTIONARIO PARA EXPERTOS

ANEXO 5: ANALISIS DE EXPERTOS

ANALISIS DE EXPERTOS

En la selección de los expertos a evaluar nuestro programa de intervención se tomaron en cuenta principalmente los siguientes criterios: experiencia en la práctica sobre el tema Bienestar Psicológico, nivel profesional acorde a la temática y la disposición, espontaneidad e interés para participar como experto, en la investigación. Para reforzar la validez del resultado de la consulta que se realiza a estos expertos se hace necesario, determinar su coeficiente de competencia (KC), en el tema. A continuación se detalla el formato de la encuesta realizada en esta investigación, a treinta expertos (30), para evaluarle su coeficiente de competencia:

ENCUESTA PARA DETERMINAR EL COEFICIENTE DE COMPETENCIA DEL EXPERTO.

Nombre y apellidos: _____

Usted ha sido seleccionado como posible experto para validar un programa de bienestar psicológico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa oficial de la ciudad de Barranquilla. El cual consiste en un conjunto de talleres con los cuales se pretende mejorar cada una de las dimensiones (Autonomía, relaciones

ANEXO 6: ENCUESTA PARA EXPERTOS

ENCUESTA PARA EXPERTOS

Nombre y apellidos: CLARIBEL PEREZ DAUTT

Institución a la que pertenece: TECNOLOGICOC COMFENALCO

Cargo actual: PSICOLOGA JEFE DESARROLLO HUMANO

Calificación profesional, grado científico o académico:

Licenciado: . Especialista: X. Máster: . Doctor: .

Años de experiencia en el cargo: 12

Años de experiencia docente y/o en la investigación: 2

Como parte del tema de tesis de Máster en Educación se está elaborando una propuesta para evaluar

ANEXO 7: IMPLEMENTANDO EL PROGRAMA

Implementando el Programa

Pretest y posttest

Aplicando la propuesta



ANEXO 8: ENCUESTA EVALUACIÓN INTERNA

**IMPACTO DEL PROGRAMA “CONSTRUYENDO CAMINOS DE BIENESTAR” EN LAS ESTUDIANTES
EVALUACION INTERNA**

Encuesta N° ()

La siguiente encuesta tiene como objetivo determinar cuantitativamente por medio de una evaluación interna lo que el programa de intervención “CONSTRUYENDO CAMINOS DE BIENESTAR” aporó a la vida personal de las participantes. Esta evaluación se realiza teniendo en cuenta lo que cada participante aprendió, lo que considera debe superar a futuro a partir de la reflexión de las dimensiones desarrolladas en cada taller y el o los talleres más significativos.

A continuación te presentamos una serie de preguntas, en las cuales debes señalar con una (X) la celda que corresponda, en qué medida está de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

La escala de valoración es la siguiente:

PA: Un poco de acuerdo	BA: Bastante de acuerdo	TA: Totalmente de acuerdo
---------------------------	----------------------------	------------------------------

IMPACTO DEL PROGRAMA “CONSTRUYENDO CAMINOS DE BIENESTAR”	TA	BA	PA
“			
Entiendo con claridad a que se refiere cada dimensión del bienestar Psicológico			
La experiencia obtenida al participar en el programa produjo en tu vida cambios a nivel personal.			
Consideras que después de la intervención del programa Construyendo Caminos de Bienestar, has aprendido a conocerte y aceptarte a ti misma.			
Después de participar en el programa te sientes capaz de tomar decisiones responsables.			
Sientes que has mejorado tus relaciones con tus compañeras .			
Siento que puedo hacer algo para mejorar las situaciones en las que vivo.			
Sientes la necesidad de tener metas que guíen tu vida			
Deseo seguir mejorando como persona.			
Sientes que puedes mejorar algunos aspectos de tu vida.			
Tienes mayor seguridad al expresar tus pensamientos y emociones			

ANEXO 9: ENCUESTA EVALUACIÓN EXTERNA

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “CONSTRUYENDO CAMINOS DE BIENESTAR” EVALUACIÓN EXTERNA

Encuesta N° ()

La siguiente encuesta tiene como objetivo determinar cuantitativamente por medio de una evaluación externa, donde los participantes en el programa de intervención “CONSTRUYENDO CAMINOS DE BIENESTAR” darán una valoración a los diversos aspectos relacionados con la ejecución de la propuesta como: Contenido de los talleres, duración de los mismos, manejo del tema por parte de las facilitadoras, oportunidad para la reflexión e interiorización de los contenidos, posibilidad de aplicación de los conocimientos a su vida, material didáctico, dinámicas y trabajos en grupo.

INSTRUCCIONES:

Marque con una equis (X) en la celda que corresponda con el valor que usted otorga a los siguientes aspectos del programa “Construyendo Caminos de Bienestar” del que usted fue participe, teniendo en cuenta, en qué medida está de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

La escala de valoración es la siguiente:

PA: Un poco de acuerdo	BA: Bastante de acuerdo	TA: Totalmente de acuerdo
---------------------------	----------------------------	------------------------------

ITEMS	TA	BA	PA
1.Contenidos de los talleres			
2.Duración de los talleres			
3. El manejo del tema por parte de las/os facilitadoras/es			
4. Oportunidad de reflexión e interiorización de los contenidos.			
5. Material didáctico con el que se trabajó.			
6. Dinámicas y los trabajos en grupo.			

Observaciones:
