

Estudio de la relación entre el bienestar personal y la adaptación de conducta en el marco de la escuela salugénica

Manuel López-Sánchez
Manuel G. Jiménez-Torres

Universidad de Granada. España
mlopezsa@ugr.es
mjitor@ugr.es

Daniel Guerrero Ramos

IES Sierra Mágina (Huelma, Jaén). España
dgramos@ugr.es



Recibido: 27/04/2012
Aceptado: 23/05/2013

Resumen

Se ha estudiado la relación entre el bienestar y la adaptación en una muestra de 245 estudiantes de enseñanza secundaria. Utilizamos la escala de bienestar psicológico (EBP) y el inventario de adaptación de conducta (IAC). Los resultados revelan diferencias significativas en bienestar psicológico en función del nivel de adaptación, pero no en función del género ni de la edad. Se ha obtenido una alta correlación entre el bienestar psicológico y la adaptación global, personal, familiar, escolar y social. También se ha comprobado que el bienestar psicológico puede ser explicado a partir de la adaptación escolar y la adaptación social. Dentro del marco de la escuela salugénica, se concluye la necesidad de mejorar la adaptación de los escolares en los ámbitos anteriores, de cara a mejorar el bienestar personal y avanzar en el proceso de inclusión académica.

Palabras clave: bienestar psicológico; adaptación escolar; adaptación social; adaptación personal; adaptación familiar; escuela salugénica.

Resum. *Estudi de la relació entre el benestar personal i l'adaptació de conducta en el marc de l'escola salugènica*

S'ha estudiat la relació entre el benestar i l'adaptació en una mostra de 245 estudiants d'ensenyament secundari. Utilitzem l'escala de benestar psicològic (EBP) i l'inventari d'adaptació de conducta (IAC). Els resultats revelen diferències significatives en benestar psicològic en funció del nivell d'adaptació, però no en funció del gènere ni de l'edat. S'ha obtingut una alta correlació entre el benestar psicològic i l'adaptació global, personal, familiar, escolar i social. També s'ha comprovat que el benestar psicològic pot ser explicat a partir de l'adaptació escolar i l'adaptació social. Dins el marc de l'escola salugènica, es conclou la necessitat de millorar l'adaptació dels escolars en els àmbits anteriors, de cara a millorar el benestar personal i avançar en el procés d'inclusió escolar.

Paraules clau: benestar psicològic; adaptació escolar; adaptació social; adaptació personal; adaptació familiar; escola salugènica.

Abstract. *Personal well-being and behavior adjustment. A study of their relationship in the context of the salugenic school*

We have studied the relationship between welfare and adaptation in a sample of 245 secondary school. We used the Psychological Well-being Scale (BCS) and the Adaptive Behavior Inventory (IAC). The results reveal significant differences in psychological well-being based on the level of adaptation, but not by gender or age. There have been a high correlation between psychological well-being and global adaptation, personal, family, school and social. Also the psychological well-being can be explained from the school adjustment and social adaptation. Within the framework of the school salugénica concluded the need to improve the adaptation of schoolchildren in the above areas in order to improve staff welfare and advance the process of school inclusion.

Keywords: psychological well-being; school adjustment; social adjustment; personal adjustment; family adjustment; salugenic school.

Sumario

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. Introducción | 4. Implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Discusión y conclusiones | |

1. Introducción

Desde los tiempos más remotos, las ciencias sociales han intentado reflexionar y construir conocimientos sobre el bienestar o la felicidad de las personas, lo cual constituye en la actualidad un importante tema de estudio para la pedagogía, la psicología y la sociología.

En la escuela del siglo XXI existe una preocupación importante sobre aspectos socioafectivos que influyen en el resultado final del hecho educativo. Esta preocupación actual viene avalada por una tradición internacional que, a través de determinados programas, ha sabido incardinarla en el currículo escolar como estrategia para fomentar una educación integral de los escolares tendente a alcanzar beneficios personales e impactos positivos en los resultados escolares.

En Estados Unidos, según O'Brien (2007), la incorporación curricular de lo socioafectivo se concretó, en algunos Estados (Ohio, Nueva York, California e Illinois), en torno al concepto SEL (*social and emocional learning*, es decir, aprendizaje social y emocional). De entre ellos, destaca Illinois, que, en 1994, a través de CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), creó una iniciativa con dos objetivos concretos: promover investigaciones en torno al aprendizaje social y emocional y poner en acción programas que suscitaran el aprendizaje emocional dentro del currículo oficial. En 1997, el aprendizaje socioafectivo se estructuró en torno a tres grandes ejes: habilidades de autorregulación y conciencia de uno mismo, conducentes al logro del éxito escolar y de la propia vida; desarrollo de destrezas interpersonales y de concien-

cia social para conservar e instaurar relaciones positivas, y desarrollo de prácticas relacionadas con la toma de decisiones y el comportamiento responsable (Illinois State Board of Education, 1997). Fruto de estos comienzos, en 2003, se da un paso más a través del Acta de Salud Mental Infantil de Illinois (Illinois Children's Mental Health —ICMH—) como procedimiento para aglutinar los diferentes programas existentes, los servicios y recursos que iniciaban acciones sobre salud mental y bienestar infantil. En 2006, el Estado de Nueva York se unió a la iniciativa SEL y, en 2007, lo hizo el estado de Ohio.

En Latinoamérica, destaca la experiencia desarrollada en Colombia. Esta práctica comenzó definiendo los niveles básicos de calidad de la educación que las escuelas debían de proveer (conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas).

En la década de 1960, Europa vio nacer movimientos pedagógicos que defendieron la incorporación en el currículo de temas diferentes a lo meramente instructivo, que se materializaron, a través de la legislación pertinente, en la década de 1980, en una filosofía que evidenciaba el papel educativo sobre el instructivo de la escuela. Con la reforma curricular desarrollada en Inglaterra en el año 1988, se dan los primeros pasos de esta filosofía incorporando temas educativos transversales (*cross curriculum elements*) a través de saberes relacionados con el clima escolar; la igualdad de oportunidades, y el aprendizaje de habilidades personales, sociales y comunicativas. Estos comienzos se fortalecieron a partir de 2003 a través de un currículo que promovía tanto los aspectos relacionados con la ciudadanía (*citizenship*), como aquellos otros que introducirían temas relacionados con aspectos personales, sociales y de la salud (PSHE). El objetivo de este currículo era proporcionar al alumnado el conocimiento y las habilidades necesarias para llevar una vida independiente, saludable y segura.

En España, como evidenció Azúa (2007), esta concepción de la educación se empieza a forjar a partir de la reforma educativa de 1990 a través de una serie de temas transversales, como, por ejemplo, la educación moral y cívica, la educación vial, la educación ambiental, la educación de la salud, la educación sexual, la educación para la paz, etc. La LOE, a través del Plan de orientación y acción tutorial, recoge todo un conjunto de programas relacionados con lo personal, social y emocional que demuestran la importancia del concepto de salud y su vínculo con un conjunto de factores que trascienden lo biológico, enfatizando el concepto de bienestar. Muchas de estas concepciones psicopedagógicas y sociales han puesto de manifiesto la importancia de la escuela como institución en donde se han de desarrollar diferentes aspectos relacionados con el bienestar personal. Desde un punto de vista preventivo, los temas relacionados con este ámbito han evidenciado su relación con aspectos vinculados a la inclusión escolar y social y el rendimiento académico.

En este panorama, hay que tener en cuenta que el concepto tradicional de salud y enfermedad está cambiando de manera lenta pero continua. El concepto de salud es cada vez más amplio. En esa ampliación, se van incorporando nuevos aspectos, como, por ejemplo, el funcionamiento óptimo personal. Esta concepción de salud, mucho más positiva y que no se centra únicamente

en la ausencia de enfermedad, arranca a finales de la Segunda Guerra Mundial. En este periodo (1948), en los preámbulos de los estatutos oficiales de la OMS, se afirmaba que «la salud es un estado completo de bienestar físico, psíquico y social y no la mera ausencia de enfermedad o minusvalía». En 1986, este organismo, reunido en Ottawa, recogió, en la declaración final de su primera reunión, que «la salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o minusvalía. La salud es un recurso de la vida cotidiana. Es un concepto positivo que subraya los recursos sociales y personales, así como las capacidades físicas» (WHO, 1986, Ottawa Charter for Health Promotion). En esta amplia difusión del bienestar, Carol Ryff (1989, 1995) propuso el término *bienestar psicológico* como un concepto relacionado con el desarrollo del verdadero potencial de uno mismo.

En este contexto de aumento del potencial personal, el trabajo desarrollado por Castillo et al. (2003) sobre las teorías personales acerca del logro académico y su relación con la alienación escolar pone en evidencia que la escuela constituye uno de los contextos más relevantes, junto a la familia y al grupo de iguales, donde tiene lugar la socialización y el desarrollo de las personas. Sus experiencias escolares ejercen un poderoso impacto en su desarrollo emocional y adquieren una serie de habilidades y conocimientos que les capacita para su integración social, al aumentar el potencial del alumnado.

La disminución de este potencial es un aspecto que preocupa al profesorado, a los padres y madres y a la sociedad en general, por su relación con diferentes formas de inadaptación académica, personal y social. Una de ellas es el rechazo escolar, que se manifiesta en forma de conductas disruptivas y actitudes negativas hacia el centro docente, como, por ejemplo: el absentismo y el abandono escolares. Esta inadaptación puede influir en otros comportamientos que pueden comportar algún daño para la persona, como, por ejemplo: el consumo de tabaco y de alcohol, las conductas sexuales de riesgo, los desórdenes del comportamiento y la delincuencia, así como la conducta criminal y el desempleo en la vida adulta (Sikorski, 1996).

El estudio de Bermúdez et al. (2003) ha puesto de manifiesto la importancia de las emociones en el proceso de adaptación, en tanto que ejercen un papel decisivo en la expresión, la percepción y el conocimiento de los sentimientos. Igualmente, también influyen en la regulación de los estados de ánimo, el control del estrés, el ajuste personal y la percepción de satisfacción con la vida y la calidad de las relaciones. Estos aspectos están muy relacionados con el bienestar psicológico, el cual se manifiesta como predictor de la adaptación.

El término *adaptación* se populariza a través de los estudios de Charles Darwin. Para él, los organismos mejor adaptados tendrán mayor posibilidad de sobrevivir y, con ello, su descendencia, ya que, debido al poderoso principio de la herencia, toda variedad seleccionada tenderá a propagar su nueva y modificada forma (Darwin, 1859).

Por su parte, Piaget define la adaptación como «un equilibrio entre asimilación y acomodación, cuyo valor es el mismo equilibrio de la interacción sujeto-objeto» (Piaget, 1991: 17).

En la actualidad, no son pocos los estudios realizados sobre la adaptación entendida como el ajuste o el equilibrio con uno mismo que se refleja en los propios pensamientos, emociones o acciones. Este equilibrio es dinámico y se encuentra, por ello, en continuo reajuste (Moreno y García-Baamonde, 2009).

Desde una perspectiva sociológica, es definida como la modificación o el ajuste que los grupos interrelacionados hacen en su organización, a fin de acomodarse a situaciones nacidas de la convivencia. Otros estudios definen la adaptación social como el modo de afrontamiento ante la adversidad y el estrés (Fierro, 2006; Pérez Molina, 2006). En su vertiente individual, la adaptación se concibe como un proceso de modificación de la conducta de un individuo para lograr una convivencia armoniosa con otros individuos o grupos o para ajustarla a una norma de conducta que considera ideal.

La adaptación, en el campo de la psicopedagogía, nos introduce en un constructo relevante cuando se refiere al desarrollo y al bienestar de las personas, al ser un concepto que nos muestra la estabilidad emocional y la personalidad del alumnado. Siguiendo a Davidoff (1979), el alumnado tendrá una buena adaptación cuando posea sentimientos positivos de sí mismo y se considere competente y con éxito en la vida, presente un sentido de autonomía e independencia, se muestre de manera activa y laboriosa para conseguir sus intereses, no tenga dificultades de relación, se sienta satisfecho con su vida, disfrute de ella y no le abrumen los problemas.

La adaptación humana es un proceso doble: dinámico y relacional. Por un lado, ajusta la conducta de la persona a sus deseos, gustos, preferencias y necesidades y, por otro, ajusta la conducta a las circunstancias del entorno en que vive (Orte y March, 1996; García y Magaz, 1998).

En todos estos estudios, se pone en evidencia que la adaptación es un concepto que remite a la necesidad que tienen las personas de ajustar sus características propias y sus necesidades a las demandas del contexto en donde se desarrollan.

En la adolescencia, la adaptación adquiere una relevancia especial, por ser un período en que se desarrollan ciertos conceptos del yo (Horrocks, 1984). Además, los cambios que se producen en ella tendrán un papel importante en la forma en que el adolescente los vaya ajustando a los diferentes ámbitos de su vida física, emocional y social (Ruiz Lázaro, 1998).

La inadaptación, que aparece con más frecuencia entre los 14 y los 16 años, puede imposibilitar la consecución de los objetivos académicos y ser un indicador de acoso escolar (Peralta et al., 2003; Martínez-Otero Pérez, 2005; Postigo et al., 2009), de conductas violentas, disruptivas, de consumo de sustancias tóxicas, de sintomatología depresiva y ansiosa, de absentismo y/o abandono escolar, de malas relaciones con el profesorado, de agresividad, de querer llamar siempre la atención, de incapacidad para resolver conflictos y de falta de madurez (Martín et al., 2008). Por el contrario, una buena adaptación académica se relaciona con una integración social y un rendimiento adecuado y con satisfacción en el contexto escolar (Caba y Musitu, 2002).

Una comunicación abierta y fluida ejerce un efecto protector e influye positivamente en la adaptación académica y en otro constructo de vital impor-

tancia en el ámbito escolar: el bienestar psicológico (Estévez et al., 2005). La literatura sobre este término es un tanto confusa. Su concepción suele estar muy condicionada por los instrumentos que se utilizan para su medición y formada a partir de tres elementos básicos: su carácter subjetivo, su dimensión global y la apreciación positiva (Diener, 1994). En este sentido, Triandis (2001) sostiene que la cultura es a la sociedad lo que la memoria es a los individuos y, por tanto, es imposible dejar de tener en cuenta el estudio de las dimensiones culturales que intervienen en la construcción de la noción de bienestar psicológico.

El bienestar psicológico es un constructo multidimensional y complejo, definido mediante términos como: percepción subjetiva, estado o sentimiento. Se diferencia de otros conceptos afines como satisfacción vital, calidad de vida, salud mental, felicidad, desarrollo económico, nivel de vida, condiciones de vida, modo de vida, estilo de vida y bienestar subjetivo (García-Viniegras y González, 2000).

Ryff y Keyes (1995) lo asocian a seis dimensiones: apreciación positiva de uno mismo, capacidad para manejar el medio y la propia vida de forma afectiva, alta calidad de los vínculos personales, creencia de que la vida tiene propósito y significado, sentimientos de que se va creciendo y desarrollando a lo largo de la vida y sentido de autodeterminación.

Díaz y Sánchez (2002) definen el bienestar psicológico como la evaluación que las personas hacen de sus vidas, incluyendo una dimensión cognitiva y otra afectiva. Mediante una compleja interacción, generan en el individuo percepciones que abarcan un espectro de vivencias que transita desde la agonía hasta el éxtasis. Para estos autores, la persona con un bienestar psicológico adecuado está satisfecha con su vida, experimenta emociones positivas frecuentes y emociones negativas infrecuentes.

El bienestar psicológico también se ha asociado a otros aspectos, como el optimismo (Hernández-Guanir, 2009), la competencia social (Sánchez et al., 2006), la ausencia de síntomas, los síndromes o patrones de personalidad con significación clínica, así como con los estilos dirigidos a la resolución del problema, a la relación con los demás (González et al., 2002), a la alta autoestima, a la alta religiosidad y a la familia funcional (Ballesteros et al., 2006; Serrano y Galaz, 2004; Garaigordobil y Durá, 2006; Guevara et al., 2007; Gómez-Bustamante y Cogollo, 2010).

Un apartado importante lo constituyen las investigaciones de bienestar psicológico y género. Según los estudios de Casullo y Castro (2000), el género no parece afectar a la percepción subjetiva del bienestar psicológico. Para Byrne (2000), los varones manifiestan mayor aceptación de sí mismos que las mujeres. Las mujeres centrarían su bienestar en el control de las situaciones y en el establecimiento de vínculos psicosociales (González et al., 2002). Para estos autores, la relación entre afrontamiento y bienestar muestra relaciones significativas en ambos géneros. El estilo y las estrategias dirigidos a la resolución del problema se relacionan con un alto bienestar, mientras el estilo improductivo se relaciona con un bajo bienestar. González et al. (2002) ponen de

manifiesto que, en los adolescentes, el bienestar psicológico, más que la edad o el género, establece diferencias en los estilos y en las estrategias de afrontamiento que utilizan.

Desde un enfoque salugénico, se considera que el manejo y el control adecuados de un estímulo perturbador o generador de estrés por parte del adolescente disminuye los signos emocionales negativos (ansiedad y depresión, entre otros) y promueve un alto nivel de bienestar psicológico.

En este sentido, la filosofía de la escuela inclusiva promueve la eliminación o disminución de las barreras que obstaculizan el aprendizaje, incidiendo en los factores cognitivos y organizativos. Sin embargo, desde el ámbito de la didáctica y la organización escolar, se demanda también una mayor atención hacia lo afectivo y emocional (Santos Guerra, 2004).

A partir de las ideas anteriores, este estudio tiene como objetivo comprobar la relación que existe entre adaptación y bienestar psicológico. Específicamente, nos hemos propuesto cuatro objetivos:

1. Comprobar si existen diferencias por lo que respecta a bienestar psicológico y adaptación global, personal, familiar, escolar y social en función del género y de la edad.
2. Averiguar si existen diferencias por lo que respecta a bienestar psicológico en función del nivel de adaptación (bajo, medio, alto).
3. Estudiar las correlaciones entre bienestar psicológico, adaptación global, adaptación personal, adaptación familiar, adaptación escolar y adaptación social.
4. Determinar si la adaptación personal, familiar, escolar y social pueden predecir el bienestar psicológico.

2. Método

Diseño

Se trata de un estudio descriptivo en el que se ha utilizado un diseño transversal, según la clasificación de Montero y León (2007).

Participantes

La muestra, de tipo incidental no aleatorio, ha estado compuesta por 245 escolares de primero de bachillerato (110 varones y 135 mujeres) de varios institutos públicos de educación secundaria del área metropolitana de Granada, con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años ($M = 17,27$; $DT = 0,67$) y pertenecientes a un contexto socioeconómico medio-bajo.

Instrumentos

Escala de bienestar psicológico (EBP) (Sánchez Cánovas, 1998). Aunque la escala se compone de cuatro subescalas (bienestar psicológico subjetivo, bien-

estar material, bienestar laboral y relaciones con la pareja), para este estudio sólo se ha utilizado la subescala de bienestar psicológico subjetivo, que se compone de 30 ítems que se valoran de 1 a 5 según la frecuencia o el grado de acuerdo. Esta subescala tiene el sentido de la felicidad o el bienestar, de tal manera que, a mayor puntuación, mayor percepción subjetiva de bienestar. Esta subescala presenta una fiabilidad alfa de Cronbach de 0,93.

Inventario de adaptación de conducta (IAC) (Departamento I+D de TEA Ediciones, 2004). El IAC es un inventario formado por 123 frases a las que el sujeto debe responder de acuerdo con su manera de pensar y de actuar. Fue elaborado para ofrecer una prueba de adaptación aplicable fundamentalmente al campo académico. Pretende medir la adaptación personal, familiar, escolar y social. Además, en los baremos, aparece una medida de adaptación global. Esta última subescala presenta una fiabilidad alfa de Cronbach de 0,97. La fiabilidad de las otras cuatro subescalas se sitúa entre 0,81 y 0,85.

Procedimiento

Los instrumentos fueron administrados en una única sesión por los tres investigadores de este estudio durante la jornada lectiva, después de haber pedido permiso previamente, tanto a la dirección del centro como al profesorado responsable de la tutoría.

Las pruebas fueron administradas de forma colectiva, aprovechando la hora dedicada a la tutoría. Se solicitó a los participantes su colaboración de manera anónima y voluntaria en un estudio que pretendía evaluar su adaptación y su estado de bienestar psicológico. Se insistió en la sinceridad de las respuestas. Los participantes no recibieron ninguna compensación económica ni académica y ninguno rehusó responder.

Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado con el programa SPSS 15.0 para Windows. Previamente, se han llevado a cabo análisis preliminares y exploratorios para conocer las características de los datos. Después de haber obtenido que se cumple el criterio de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov $p > 0,05$), hemos optado por utilizar pruebas paramétricas en los análisis estadísticos. El nivel de significación para todos los análisis se fijó en $p < 0,05$.

Se han llevado a cabo análisis descriptivos, inferenciales, correlacionales y de regresión. Para comprobar si existen diferencias en bienestar psicológico y adaptación global, personal, familiar, escolar y social en función del género y la edad, se han realizado comparaciones de medias para muestras independientes mediante la t de Student y ANOVA de un factor, respectivamente. Asimismo, se ha efectuado un ANOVA para averiguar si existen diferencias en bienestar psicológico en función del nivel de adaptación (bajo, medio y alto). Los grupos de baja, media y alta adaptación han sido establecidos recodifi-

cando la variable de adaptación en tres niveles, de tal forma que la n fuera semejante en cada uno de ellos según la exploración realizada en la distribución de frecuencias.

Para estudiar las correlaciones entre bienestar psicológico, adaptación global, adaptación personal, adaptación familiar, adaptación escolar y adaptación social, se han realizado correlaciones de Pearson.

Para determinar si la adaptación personal, familiar, escolar y social pueden predecir el bienestar psicológico, se ha llevado a cabo un análisis de regresión lineal de pasos sucesivos.

Resultados

Análisis descriptivos

En las tablas 1 y 2, respectivamente, se muestran los resultados de la distribución del número de escolares en función del género y la edad, así como las medias, las desviaciones típicas, los mínimos y los máximos referentes a bienestar psicológico, adaptación global, personal, familiar, escolar y social.

Tabla 1. Distribución del número de escolares en función del género y la edad

		Edad				Total
		16 años	17 años	18 años	19 años	
Sexo	Varón	14	58	36	2	110
	Mujer	15	65	55	0	135
Total		29	123	91	2	245

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas, mínimos y máximos referentes a bienestar psicológico, adaptación global, personal, familiar, escolar y social

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Bienestar psicológico	245	58	150	105,97	22,317
Adaptación global	245	20	98	58,28	20,324
Adaptación personal	245	4	25	14,23	5,187
Adaptación familiar	245	6	26	16,04	5,266
Adaptación escolar	245	3	24	13,84	5,056
Adaptación social	245	4	25	14,19	5,153

Análisis inferenciales

Como puede observarse en la tabla 3, no existen diferencias significativas en función del género en cuanto a bienestar psicológico, adaptación global, personal, familiar y social.

Tabla 3. Comparaciones de medias referentes a bienestar psicológico, adaptación global, personal, familiar, escolar y social en función del género

	Sexo	N	Media	Desviación típica	t	Valores p
Bienestar psicológico	Varón	110	107,93	22,149	1,240	0,216
	Mujer	135	104,38	22,408		
Adaptación global	Varón	110	59,12	19,836	0,581	0,562
	Mujer	135	57,60	20,761		
Adaptación personal	Varón	110	14,36	5,116	0,356	0,722
	Mujer	135	14,13	5,260		
Adaptación familiar	Varón	110	16,25	5,087	0,573	0,567
	Mujer	135	15,87	5,419		
Adaptación escolar	Varón	110	14,16	4,974	0,913	0,362
	Mujer	135	13,57	5,125		
Adaptación social	Varón	110	14,33	5,018	0,371	0,711
	Mujer	135	14,08	5,277		

$p > 0,05$. Diferencias no significativas.

Tampoco existen diferencias significativas por lo que se refiere a bienestar psicológico, adaptación global, personal, familiar y social en función de la edad (tabla 4).

Tabla 4. Comparaciones de medias referentes a bienestar psicológico, adaptación global, personal, familiar, escolar y social en función de la edad

	Edad	N	Media	Desviación típica	F	Valores p
Bienestar psicológico	16	29	107,03	33,561	0,803	0,449
	17	123	104,45	19,825		
	18	91	108,29	20,869		
Adaptación global	16	29	56,21	26,998	2,261	0,106
	17	123	56,37	18,812		
	18	91	62,02	19,407		
Adaptación personal	16	29	13,79	6,816	2,147	0,119
	17	123	13,74	4,706		
	18	91	15,16	5,130		
Adaptación familiar	16	29	15,76	7,115	2,352	0,097
	17	123	15,48	4,858		
	18	91	17,02	4,984		

Adaptación escolar	16	29	12,86	6,512	2,349	0,098
	17	123	13,48	4,747		
	18	91	14,75	4,832		
Adaptación social	16	29	13,72	6,676	2,170	0,116
	17	123	13,71	4,915		
	18	91	15,12	4,791		

$p > 0,05$. Diferencias no significativas.

En la tabla 5 y el gráfico 1, se compara el bienestar psicológico en función de los tres niveles de adaptación establecidos: bajo, medio y alto. Como puede observarse en dicha tabla, existen diferencias significativas entre esos tres niveles. El grupo con un nivel de adaptación más alto ha resultado tener un mayor bienestar psicológico. Todas las comparaciones *post hoc* también resultaron significativas.

Tabla 5. Comparaciones de medias referentes a bienestar psicológico en función del nivel de adaptación (bajo, medio y alto)

Nivel de adaptación	N	Media	Desviación típica	F	Valores p
Grupo de adaptación baja	83	89,98	20,59	71,16*** (a, b, c)	0,000
Grupo de adaptación media	80	105,14	10,35		
Grupo de adaptación alta	82	122,98	20,27		

*** $p < 0,001$.

Comparaciones *post hoc* (prueba de Scheffé) en los tres niveles de adaptación: a = adaptación baja vs. adaptación media; b = adaptación baja vs. adaptación alta; c = adaptación media vs. adaptación alta.

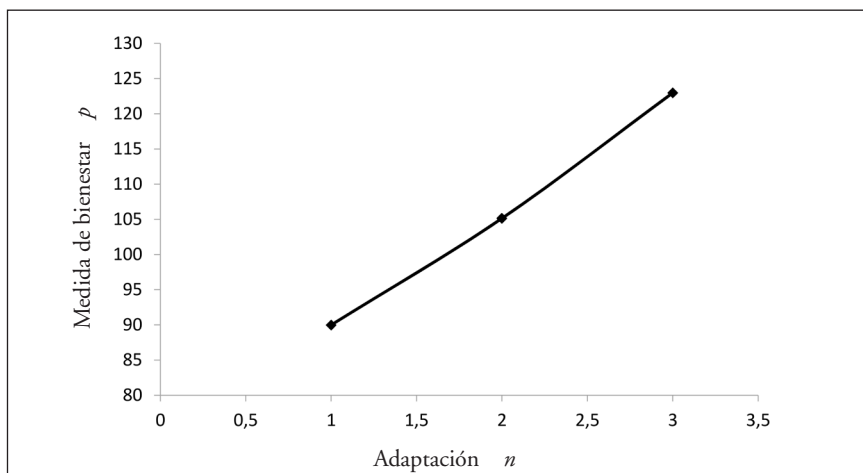


Gráfico 1. Bienestar psicológico en función del nivel de adaptación.

Análisis correlacionales

En la tabla 6, puede apreciarse que existe una correlación alta entre el bienestar psicológico y la adaptación global, personal, familiar, escolar y social.

Tabla 6. Correlaciones entre adaptación y bienestar psicológico

	Adaptación personal	Adaptación familiar	Adaptación escolar	Adaptación social	Bienestar psicológico
Adaptación global	0,979**	0,988**	0,985**	0,979**	0,744**
Adaptación personal		0,971**	0,958**	0,925**	0,722**
Adaptación familiar			0,953**	0,959**	0,724**
Adaptación escolar				0,966**	0,738**
Adaptación social					0,735**

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

Análisis de regresión

El análisis de regresión muestra que el bienestar psicológico puede ser explicado a partir de la adaptación escolar y de la adaptación social. Ambos factores explican un 55% de la varianza del bienestar psicológico (tabla 7).

Sin embargo, ni la adaptación personal ni la adaptación familiar han resultado ser factores predictores del bienestar psicológico, a pesar de haber sido incluidos en el análisis de pasos sucesivos.

Tabla 7. Predictores del bienestar psicológico

$F = 148,69$ $P = 0,000$	R ²	β estandarizada	t	P
Adaptación escolar	0,54	0,41	2,49	0,01
Adaptación social	0,55	0,33	1,98	0,04

3. Discusión y conclusiones

En relación con el primer objetivo, los resultados del presente estudio ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas en bienestar psicológico, adaptación global, personal, familiar y social, ni en función del género ni en función de la edad. En cambio, sí se han obtenido diferencias significativas en bienestar psicológico, al comparar los grupos formados por tres

niveles de adaptación (baja, media y alta). Este era el segundo objetivo planteado.

En cuanto al tercer objetivo, se ha comprobado que existe una correlación alta entre el bienestar psicológico y la adaptación global, personal, familiar, escolar y social.

Finalmente, en relación con el cuarto objetivo, se ha obtenido que el bienestar psicológico puede ser explicado a partir de la adaptación escolar y la adaptación social. Sin embargo, la adaptación familiar y personal no han resultado ser factores predictores del bienestar psicológico.

Integrando los datos obtenidos con las aportaciones teóricas y empíricas existentes, el presente estudio corrobora las conclusiones de Casullo y Castro (2000) y Cardenal y Fierro (2001), al confirmar que no existen diferencias significativas en función del género en cuanto a adaptación y bienestar psicológico. En cambio, este estudio discrepa de los realizados por Goñi et al. (2004) y Siverio y García (2007), que concluyen que las chicas presentan mayor inadaptación personal, concretamente, se muestran más insatisfechas consigo mismas. Según estos autores, los chicos adolescentes se evalúan más inadaptados escolarmente que las chicas.

Con relación a la edad, nuestros resultados difieren de los obtenidos por Peralta et al. (2003), al encontrar diferencias referentes al bienestar en función de la edad.

Como limitaciones de este estudio, hay que destacar que, siendo los datos de naturaleza correlacional, poco aportan sobre la relación causal que puede existir entre las variables estudiadas (adaptación y bienestar psicológico). Por este motivo, se sugiere el estudio de los constructos referentes a adaptación y bienestar psicológico, mediante un diseño experimental.

Aunque el presente estudio se ha realizado con una muestra relativamente amplia, sin embargo, el tipo de muestreo se ha llevado a cabo de modo incidental, por lo que los resultados han de considerarse con cautela. Investigaciones futuras debieran incrementar el número de participantes y el tipo de muestreo a realizar (aleatorio).

4. Implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación

Los resultados obtenidos en este estudio subrayan la importancia de investigar e identificar, desde un punto de vista preventivo, las actitudes negativas del alumnado hacia la escuela, para que la experiencia académica no se convierta en una experiencia negativa que lleve a la exclusión social.

Además, este estudio legitima la apuesta de la legislación, que regula el sistema educativo vigente, por la orientación escolar como un factor más de calidad y equidad, objetivo de la escuela inclusiva.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que las investigaciones han demostrado que los programas de salud escolar (física y mental) pueden ayudar a reducir los comportamientos que ponen en riesgo la salud de los jóvenes y tener un impacto positivo en el rendimiento académico, entre los roles de la escuela

la, debe figurar el de dotar al alumnado de competencias para aumentar el estado de bienestar.

Por tanto, lo interesante es tomar conciencia del papel de la escuela como organización que puede ayudar a prevenir o reducir las conductas que ponen en peligro el bienestar de las personas que trabajan en ella para aumentar los logros educativos.

El rol de la escuela a través de su desarrollo curricular debería incluir objetivos y contenidos relacionados con la mejora de las habilidades, las actitudes y el conocimiento sobre el bienestar para mejorar los resultados educativos y los resultados en el orden social.

Para lograrlo, y a modo de ejemplo, se propone lo siguiente:

1. Asegurar y mantener el apoyo administrativo y el compromiso en la implementación y el mantenimiento de un enfoque coordinado y sistemático de programas encaminados a desarrollar el bienestar personal del alumnado.
2. Incardinar, dentro del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), actuaciones que conduzcan a un equilibrado desarrollo socioemocional, implementando en el POAT múltiples estrategias a través de los componentes de salud escolar relacionados con las instrucciones en las clases, las políticas y los procedimientos, los cambios del medio ambiente, la salud, los servicios de nutrición y asesoramiento, la participación de los padres y la comunidad y el apoyo social.
3. Abordar los comportamientos prioritarios de mejora de la salud (por ejemplo: la actividad física, la alimentación saludable o el logro de estados de bienestar) y los comportamientos de riesgo para la salud (por ejemplo: el consumo de tabaco, la falta de actividad física o la alimentación poco saludable).
4. Proporcionar desarrollo profesional para el personal que se ocupa de mejorar las habilidades de colaboración, comunicación y liderazgo en la escuela.

Todo esto implica una nueva visión de la escuela. Es decir, la escuela como organización salúgena, concebida como un modelo preventivo que comprendería la promoción del bienestar personal a través de su fomento y su defensa mediante acciones que incidan sobre los individuos de una comunidad, como, por ejemplo: las campañas sobre la importancia de las emociones positivas, la protección del bienestar personal a través de la disminución de situaciones estresantes, del fortalecimiento de la regulación emocional, del control de las conductas disruptivas y del aumento de la resiliencia.

Su fin sería el instaurar un estado completo de bienestar personal y social desde un convencimiento concreto: las personas poseen sentimientos de confianza duraderos sobre los estímulos negativos provenientes de nuestro mundo subjetivo y del contexto a lo largo de la vida (Casullo, 2001) que ayudarían a neutralizar los aspectos negativos que impiden el progreso personal.

El objetivo central de este modelo de escuela sería el de potenciar, en la institución escolar y en la sociedad, las fortalezas y las virtudes humanas, los

motivos y las capacidades que facilitan la adaptación exitosa en diversas circunstancias, así como los efectos que éstas tienen en la vida de las personas y en el contexto social en que viven para que funcionen como factores que prevengan la inadaptación como barrera de aprendizaje.

El mensaje de la escuela salugénica es recordarnos que el trabajo sobre la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje no sólo debe centrarse en la promoción de la salud intentando prevenir la enfermedad, sino también incorporar la potenciación de todas aquellas variables que conduzcan al fortalecimiento del bienestar personal.

Para llevar a cabo con éxito programas de intervención salugénica, se requiere contar con información detallada, derivada de la investigación y de la participación activa de todos los recursos humanos e institucionales disponibles, desde profesionales e investigadores auténticamente multidisciplinarios, hasta educadores, líderes sociales, políticos, miembros de la comunidad e instituciones del contexto en donde se ubican. El modelo propuesto de integración de recursos personales y comunitarios para la atención al bienestar personal e institucional debería contemplar la creación de programas de sensibilización, información y capacitación de la población en estilos y estrategias específicas para afrontar los problemas o la relación con las personas. Entre las primeras, destacamos la búsqueda de diversiones relajantes, el esfuerzo y la consecución del éxito, la distracción física y la visión del lado positivo de la realidad. Entre las segundas, destacamos la búsqueda de apoyo emocional, la inversión en amigos íntimos, la necesidad de ayuda profesional y apoyo social.

Su acción se centraría en la reflexión sobre las disposiciones de ánimo que promueven estados mentales saludables, cogniciones flexibles y facultades de creación en las personas; actitudes que pueden perfeccionarse, si se poseen, o aprenderse, si se carece de ellas, aprovechando la predisposición del ser humano a encontrar un estado de bienestar psicológico satisfactorio.

En definitiva, la escuela salugénica estaría encaminada a desarrollar conductas, pensamientos y sentimientos que promuevan mayores niveles de adaptación y bienestar personal. Desde los planteamientos expuestos por Almedón y Clandón (2007), el trabajo de la escuela, en tanto que institución salugénica, parte de la consideración de que trabajar por el bienestar personal desde el ámbito de la salud (física o mental) no sólo debe consistir en prevenir las enfermedades o trastornos, sino en ir dotándose de los recursos necesarios para conferir al alumnado las competencias necesarias para resistir adversidades. Y lo que es aún más importante, favorecer que el alumnado alcance el mayor desarrollo posible en todos sus ámbitos (Fredrickson, 2009), todo lo cual constituye futuras líneas de investigación.

Referencias bibliográficas

- ALMEDÓN, A. M. y CLANDÓN, D. (2007). «Resilience is not the absence of PTSD anymore than health is the absence of disease». *Journal of Loss and Trauma*, 12, 127-143.

- AZÚA, E. (2007). *Convivencia escolar. Cómo trabajar la convivencia escolar a través de los objetivos fundamentales transversales en los planes y programas del MINEDUC. Currículum y temas sociales*. Santiago: Ministerio de Educación.
- BALLESTEROS, B.; MEDINA, A. y CAICEDO, C. (2006). «El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta en Bogotá, Colombia». *Universitas Psychologica*, 5, 239-258.
- BERMÚDEZ, M. P.; ÁLVAREZ, I. T. y SÁNCHEZ, A. (2003). «Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico». *Universitas Psychologica*, 2 (1), 27-32.
- BYRNE, B. (2000). «Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence». *Adolescence*, 35 (137), 201-215.
- CABA, M. J. y MUSITU, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- CARDENAL, V. y FIERRO, A. (2001). «Sexo y edad en estilos de personalidad, bienestar social y adaptación social». *Psicothema*, 13 (1), 118-126.
- CASTILLO, I.; BALAGUER, I. y DUDA, J. L. (2003). «Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar». *Psicothema*, 15 (1), 75-81.
- CASULLO, M. M. (2000). «Psicología salúgena o positiva. Algunas reflexiones». *Anuario de Investigaciones*, 8, 340-346.
- (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- CASULLO, M. M. y CASTRO, A. (2000). «Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos». *Revista de Psicología: Pontificia Universidad Católica del Perú*, 18 (1), 35-68.
- CORDERO, A. y CRUZ, M. V. (2004). *IAC-Inventario de adaptación de conducta*. Madrid: TEA.
- DARWIN, C. (1859). *On the Origin of species by means of natural selection*. Londres: Encyclopedia Britanica.
- DAVIDOFF, L. (1979). *Introducción a la psicología*. México: McGraw-Hill.
- DÍAZ, G. y SÁNCHEZ, M. (2002). «El bienestar subjetivo: Actualidad y perspectiva». *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17 (6), 572-579.
- DIENER, E. (1994). «Assessing subjective well-being: Progress and opportunities». *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- ESTÉVEZ, E.; MUSITU, G. y HERRERO, J. (2005). «El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente». *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.
- FIERRO, A. (2006). «Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: Estudios con las escalas Eudemon». *Clínica y Salud*, 17, 297-318.
- FREDRICKSON, B. L. (2009). *Positivity*. Nueva York: Crown.
- GARAIGORDOBIL, M. y DURÁ, A. (2006). «Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en los adolescentes de 14-17 años». *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 38-64.
- GARCÍA, P. y MAGAZ, L. (1998). *Escala Magallanes de Adaptación*. Madrid: Albor COHS.
- GARCÍA-VINIEGRAS, C. R. y GONZÁLEZ BENÍTEZ, I. (2000). «La categoría bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales». *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16 (6), 586-592.
- GÓMEZ-BUSTAMANTE, E. M. y COGOLLO, Z. (2010). «Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia». *Salud Pública*, 12 (1), 61-70.

- GONZÁLEZ, R.; MONTROYA, I.; CASULLO, M. M. y BERNABEU, J. (2002). «Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes». *Psicothema*, 14 (2), 363-368.
- GOÑI, A.; RODRÍGUEZ, A. y RUIZ DE AZÚA, S. (2004). «Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud». *Psiquis*, 25 (4), 141-151.
- GUEVARA, I.; CABRERA, V. y BARRERA, F. (2007). «Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico». *Universitas Psychologica*, 6, 269-283.
- HERNÁNDEZ-GUANIR, P. (2009). «¿Qué moldes mentales conforman un optimismo inteligente?». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23), 109-127.
- HORROCKS, J. (1984). *Psicología de la adolescencia*. Ciudad de México: Trillas.
- MARTÍN, E.; MUÑOZ DE BUSTILLO, M. C.; RODRÍGUEZ, T. y PÉREZ, Y. (2008). «De la residencia a la escuela: La integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar». *Psicothema*, 20 (3), 376-382.
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, V. (2005). «Conflictividad escolar y fomento de la convivencia». *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- MONTERO, I. y LEÓN, O. G. (2007). «A guide for naming research studies in Psychology». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- MORENO, J. M. y GARCÍA-BAAMONDE, M. E. (2009). «Adaptación personal y desarrollo lingüístico en niños víctimas de maltrato». *Boletín de Psicología*, 96, 17-34.
- O'BRIEN, M. U. (2007). *From National Trends to Local Implementation: The Science and Practice of Social-Emotional Learning: The CASEL Perspective*. Retrieved agosto 28, 2007, from CASEL Powerpoint presentations [en línea]. <http://www.casel.org/downloads/CASEL_NASP_3.30.ppt> [Consulta: 16 mayo 2012].
- ORTE, S. C. y MARCH, C. M. (1996). *Pedagogía de la inadaptación social: Educación Social*. Valencia: Nau Libres.
- PERALTA, F. J.; SÁNCHEZ, M. D.; TRIANES, M. V. y FUENTE, J. de la (2003). «Estudio de la validez interna de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor». *Psicología, Saúde & Doenças*, 4 (1), 83-96.
- PÉREZ-MOLINA, J.A. (2006). *Personalidad y afrontamiento del desempleo* [en línea]. <<http://www.eudemon.net>> [Consulta: 16 mayo 2012].
- PIAGET, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- POSTIGO, S.; GONZÁLEZ, R.; MATEU, C.; FERRERO, J. y MARTORELL, C. (2009). «Diferencias conductuales según género en convivencia escolar». *Psicothema*, 21 (3), 453-458.
- RUIZ LÁZARO, P. J. (1998). *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes: Proyecto de promoción de la salud mental para adolescentes y padres de adolescentes*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- RYFF, C. D. (1989). «Happiness is everything, or is it?: Exploration on the meaning of psychological well-being». *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- (1995). «Psychological well-being in adult life». *Current Directions in Psychological Science*, 4 (4), 99-104.
- RYFF, C. y KEYES, C. L. M. (1995). «The structure of psychological well-being revisited». *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- SÁNCHEZ CÁNOVAS, J. (1998). *Escala de bienestar psicológico*. Madrid: TEA.
- SÁNCHEZ, A. M.; RIVAS, M. T. y TRIANES, M. V. (2006). «Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 353-370.

- SANTOS GUERRA, M. A. (2004). «Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar». *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45-69.
- SERRANO, M. y GALAZ, M. (2004). «Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia». *Psicothema*, 16, 203-210.
- SIKORSKI, J. B. (1996). «Academic underachievement and school refusal». En: DICLEMENTE, R. F.; HANSEN, W. B. y POTON, L. E. (eds.). *Handbook of adolescent health risk behavior*. Nueva York: Plenum Press, 393-411.
- SIVERIO, M. A. y GARCÍA, M. D. (2007). «Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: la influencia del género». *Anales de Psicología*, 23 (1), 41-48.
- TRIANDIS, H. C. (2001). «Cultural syndromes and subjective well being». En: DIENER, E. y SUH, E. (eds.). *Culture and subjective well being*. Cambridge: The MIT Press, 13-36.
- World Health Organization (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Geneva.
- World Health Organization Quality of Life Group (WHOQOL). (1994). «Development of the WHOQOL: Rationale and current status. International Journal of Mental Health». *International Journal of Mental Health*, 23 (3), 24-56.