



---

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**BAREMACIÓN DE LA ESCALA MAGALLANES DE ADAPTACIÓN  
EN LA ZONA METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE MÉXICO EN  
LA POBLACIÓN DE 16 A 18 AÑOS DE EDAD.**

**REPORTE DE INVESTIGACIÓN**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTAN:**

**LAURA LIDIA CRUZ HERNÁNDEZ**

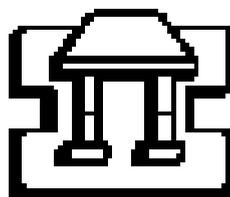
**ENRIQUE ROMERO CRUZ**

**COMISIÓN DICTAMINADORA:**

**ASESOR: LAURA EDNA ARAGÓN BORJA**

**DICTAMINADORA: YASMÍN DE JESÚS ARRIAGA ABAD**

**DICTAMINADORA: ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# ÍNDICE

<b>1. Resumen</b> .....	2
<b>2. Introducción</b> .....	3
<b>3. Marco Teórico</b>	
<b>3.1. La Adolescencia y la Adaptación</b> .....	7
<b>3.1.1. Concepto de Adaptación.</b> .....	7
<b>3.1.2. Adolescencia.</b> .....	19
<b>3.1.3. Adaptación Familiar.</b> .....	23
<b>3.1.4. Adaptación Escolar.</b> .....	33
<b>3.1.5. Adaptación a los Compañeros.</b> .....	40
<b>3.1.6. Identidad.</b> .....	52
<b>4. Método</b> .....	60
<b>5. Interpretación de Resultados</b> .....	63
<b>6. Conclusiones</b> .....	80
<b>7. Bibliografía</b> .....	83
<b>8. Anexo</b>	

## RESUMEN

La adolescencia es un período de transición durante la cual se producen cambios a nivel biológico y psicológico que implican una nueva forma de relación del sujeto tanto consigo mismo como con los demás. Junto con los cambios que experimenta su cuerpo, el adolescente sufre otras transformaciones: pierde su dependencia infantil, al mismo tiempo que tiene que asumir las responsabilidades del adulto; los padres, al surgir estos cambios, experimentan también alteraciones en la relación con su hijo, se vuelve conflictiva. Todas estas modificaciones hacen que en esta época de la vida surjan frecuentes problemas de adaptación a las exigencias del medio: familia, escuela y sociedad, así como a los cambios de su propia personalidad. Estas situaciones provocan que el campo de la evaluación psicológica actúe sobre éste y otros problemas, realizando investigaciones y generando instrumentos aptos que puedan apoyar a quien así lo necesite, por tal motivo y acorde con lo anterior, el objetivo general de este reporte de investigación fue obtener las normas de puntuación de la Escala de Adaptación Magallanes para adolescentes de edades comprendidas entre los 16 y 18 años de edad de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Para esto fue necesaria la aplicación de la Escala de Adaptación Magallanes (EMA) a 207 alumnos de la Preparatoria No. 3 “Justo Sierra” de la UNAM, con edades entre los 16 a 18 años de edad. Una vez aplicados los cuestionarios del EMA, se calificaron y se ingresaron las puntuaciones obtenidas a la computadora y se llevó a cabo el análisis estadístico por medio del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS). Por último, se obtuvieron los percentiles por sexo, edad y por cada área de la prueba (adaptación al padre, la madre, profesores, compañeros, genérico y personal). Al utilizar los baremos españoles del EMA para la población mexicana, los resultados mostraron que los adolescentes mexicanos se encontraban con una adaptación alta, debido a que las puntuaciones naturales españolas eran más bajas y los adolescentes mexicanos las alcanzaban con facilidad, al obtener las puntuaciones naturales para la zona metropolitana de la Ciudad de México se pudo ver que la baremación española no era la correcta para esta población; las puntuaciones revelaron una alta adaptación para los adolescentes de 16 a 18 años de la zona metropolitana de la Ciudad de México lo cual muestra que están mejor adaptados que los adolescentes españoles.

## INTRODUCCIÓN

El hombre, ser social por excelencia, vive permanentes procesos de socialización. Por lo tanto, podría decirse que las diferentes etapas de su itinerario vital (infancia, adolescencia, juventud, adultez) implican, cada una de ellas, diversas necesidades de adaptación e integración al intercambio social.

La adaptación humana consiste en el ajuste de la conducta del individuo a sus propios deseos, gustos, preferencias, necesidades y al ajuste de su conducta a las circunstancias del entorno en que vive con las personas con las que interactúa ocasional o habitualmente. La adaptación no es una cualidad del individuo, sino más bien una clase de conducta que puede o no constituir un hábito y un estado emocional relacionado con parte de su entorno.

En lo que se refiere a la adaptación social, ésta afecta a la personalidad del individuo, ya que se produce en tres niveles: biológico, afectivo y mental. A nivel biológico, el individuo desarrolla necesidades fisiológicas, gestos o preferencias características según el entorno sociocultural en el que vive. A nivel afectivo, cada cultura o sociedad favorece o rechaza la expresión de ciertos sentimientos. A nivel mental, el individuo incorpora conocimientos, imágenes, prejuicios o estereotipos característicos de una cultura determinada.

El individuo, como parte integrante de la sociedad, debe compartir con los demás valores, normas, modelos y símbolos establecidos. Sin embargo, no todos los individuos presentan la misma adhesión a esas normas y valores. La adaptación al medio social implica diferentes grados de conformidad dependiendo de la sumisión o libertad de decisión del individuo y de la rigidez o tolerancia de la sociedad. Por ello, la adaptación social no implica necesariamente conformidad, sino que puede conllevar la innovación o modificación de los elementos que integran una determinada cultura o sociedad.

La etapa en la que se hace más evidente este proceso es la adolescencia; es posible vislumbrar la importancia que ejerce el ambiente social en el que se desarrolló el adolescente, el cual influye en el desarrollo de su propia identidad. Es precisamente en esta

etapa en la cual el adolescente intenta lograr su aceptación e integración serán determinantes en la conducta social y personal, así como su papel de futuro adulto. También se desarrollarán las habilidades sociales, que generalmente están relacionadas con el comportamiento adaptativo de la persona a lo largo de su vida, ya que cuando son deficientes contribuyen a la presencia de bajo reforzamiento social positivo, que dan como resultado problemas de inadaptación social, que nace en una etapa temprana y continúa durante su vida adulta.

El adolescente se verá llevado por su propio proceso de crecimiento a distanciarse de su grupo inicial (familia) y de un modo u otro se esfuerza por demostrarse a sí mismo que ya "es mayor", pero aún se siente profundamente inseguro e inexperto y observa que estas sensaciones son comunes en otros individuos de su edad. En esta forma comienza el proceso que lo llevará a identificarse con otros en su misma condición. Uniéndose a un grupo de iguales, el adolescente se siente apoyado, comprendido, aceptado, y de esta manera va afirmando su confianza en sí mismo y consolidando su voluntad de "ser mayor", de lograr un lugar propio e independiente en la sociedad.

La familia es el contexto social primordial que permite satisfacer aspectos fundamentales de las necesidades biológicas, cognitivas, afectivas y sociales; por lo tanto, es de gran importancia en el desarrollo del adolescente porque le transmite e interpreta su cultura, moldea su personalidad, le ofrece seguridad, afecto, si es un hogar adecuado; se maneja como agencia que define estatus y roles y tiene una gran importancia para impulsar su madurez y establecer su ajuste futuro como adulto

Conforme el adolescente alcanza niveles más altos de maduración, busca otros modelos aparte de sus padres y al ampliar su campo de relaciones, comienza a establecer comparaciones entre éstos y otras personas; por lo que se derivan críticas a la forma de ser o de actuar de los padres lo que dificulta la convivencia. Es frecuente que surjan también en los padres reacciones de desencanto o de agresividad que en ocasiones se traducen en manifestaciones de autoritarismo inoportuno y que acentúan los desequilibrios en la relación y en el adolescente. También se presenta falta de aceptación de las normas

establecidas y deseos de huir, incluso físicamente del ambiente familiar, por lo que empieza a buscar a sus grupos de iguales a los cuales encontrará ya sea en la calle o en la escuela.

La escuela es un medio de integración social, un instrumento de supervivencia cultural destinado a mantener los valores, los modos de relaciones entre las personas y la organización típica de una sociedad. Además, proporciona a los adolescentes los medios para independizarse, los cuales pueden encontrarse en las relaciones con los profesores, en la adquisición de conocimientos y sobre todo le permite relacionarse con sus iguales. Con todo este matiz de pormenores por los que pasan los adolescentes en esta etapa de su vida es de vital importancia que la Psicología desarrolle estrategias e instrumentos de medición que les ayuden a tener una mejor adaptación a la sociedad.

Cabe señalar que los esfuerzos que a lo largo de la historia de la psicología se han hecho por favorecer el desarrollo de instrumentos de medición, llámense cuestionarios, inventarios o escalas, actualmente son de gran apoyo y utilidad para los psicólogos en su trabajo de evaluación; por tanto la mayoría de éstos posibilitan una descripción, predicción y/o diagnóstico válido y confiable de la conducta de los evaluados. Sin embargo, existen instrumentos que por haberse construido en otros países o por el paso del tiempo, no miden manera confiable en la población mexicana el constructo psicológico para el cual fueron creadas. Por ello, en la Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala (UEPI) procura, en la medida en que los recursos económicos y humanos lo permiten, mantener actualizadas las distintas pruebas que se administran, entre ellas la Escala de Adaptación Magallanes, con la finalidad de brindar un servicio de calidad a los usuarios.

Debido a las diferentes variables que evalúa la Escala de Adaptación Magallanes, es una prueba que cuenta con una gran aceptación entre los psicólogos; sin embargo, es una prueba que fue elaborada para la población española y no cuenta con puntuaciones aptas para la población mexicana. Por tal motivo, es importante baremar esta prueba para que se pueda utilizar en el proceso de evaluación psicológica y obtener datos confiables acerca del nivel de adaptación de los adolescentes mexicanos, población que ha ido cambiando su forma de pensar y su estilo de vida, provocando que instrumentos que se utilizaban anteriormente para medir la adaptación, dejen de tener confiabilidad en la actualidad. Por

tal motivo, el llevar a cabo la baremación de la Escala de Adaptación Magallanes, se vuelve muy importante, ya que la baremación de este instrumento beneficia al desarrollo de la evaluación psicológica, a la institución y a la sociedad en general, porque al contar con un instrumento confiable y válido de adaptación, se pueden realizar múltiples investigaciones referentes al tema, que no sólo aportarán nuevos conocimientos al usuario y a la psicología, sino que también a otras disciplinas afines a esta. Por tal motivo, el objetivo general de este reporte de investigación fue obtener las normas de puntuación de la Escala de Adaptación Magallanes para adolescentes de edades comprendidas entre los 16 y 18 años de edad de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

## LA ADOLESCENCIA Y LA ADAPTACIÓN

Debido a que el adolescente es un ser social que forma parte de un universo de pequeñas sociedades a las cuales tiene que adaptarse para sobrevivir adecuadamente, el objetivo de este capítulo es describir a grosso modo como es que se da la adaptación de éste, en las pequeñas sociedades en las que se desarrolla, de tal modo que el contenido de este trabajo está contenido en cinco puntos medulares que explican lo anterior; en el primero de ellos se hablara del concepto de adaptación, para posteriormente ubicar al individuo en el estadio de la vida en el que se encuentra: la adolescencia; continuando, pasaremos a observar como es que se da la adaptación en el seno de su familia, después de esto abarcaremos su medio escolar, en el cual abordaremos tres puntos específicos; el primero de ellos es la adaptación a la escuela, posteriormente la adaptación a sus maestros y por ultimo la adaptación a sus compañeros; para finalizar con esta revisión veremos como es que se da la adaptación del adolescente así mismo.

### 1.1. Concepto de Adaptación

En este apartado referente a la adaptación se manejará de manera general este concepto en cuestión, así como también se plasmará el punto de vista de varios autores, desde diferentes campos de estudio que lo han desarrollado, como la Biología o la Psicología.

Actualmente, el término adaptación se utiliza en diversos contextos, dotándolo de un significado diferente. Por ejemplo, se habla de puestos de trabajo adaptados a las características de los invidentes; de adaptación de los edificios a los discapacitados; de adaptación de los currícula a los alumnos con necesidades educativas especiales; de la necesidad de adaptarse a las nuevas tecnologías, etc.

En todos estos casos, parece ser común el empleo del término adaptación en el sentido indicado en primer lugar por el Diccionario de la Real Academia (1992) de "acomodar, ajustar una cosa a otra".

El Diccionario Larousse deriva el verbo adaptar del latín aptus, apte: aplicar, ajustar; en otras palabras quiere decir "aplicar convenientemente; adaptar los medios al fin". Además, etimológicamente, el sustantivo adaptación, procedente del verbo adaptar, que proviene del latín adaptare, este término es utilizado con referencia a personas, que significa acomodarse o ajustarse a circunstancias y/o condiciones. De esta forma, la Nueva Enciclopedia Larousse (1991) define el término adaptación como "acción y efecto de adaptarse" y adaptarse como "acomodarse, avenirse a circunstancias o condiciones"; por ejemplo, "vivir es adaptarse y adaptarse es dejar que el contorno material penetre en nosotros".

La perspectiva sociológica, define la adaptación como "modificación o ajuste que los grupos interrelacionados hacen en su organización, a fin de acomodarse a situaciones nacidas de aquella interrelación o convivencia"; y adaptación individual como: 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 (García y Magaz, 1998).

Charles Darwin (1859, citado en: García y Magaz, 1998) define la "adaptación", como el proceso que explica la evolución y selección de las especies; es decir los organismos que se adaptan, acomodan, ajustan,... a las circunstancias de su medio natural, son los que sobreviven.

La adaptación consiste en hacer posible la vida en cierto medio, pero suscitando un medio interpuesto; por ejemplo, el medio de comportamiento interpuesto entre el medio geográfico y el organismo. Por lo tanto, que lo vivo se adapte no sólo a un medio que ya es, sino que además se adapta al medio que él suscita y estructura en función del primero. Toda adaptación concreta es, de algún modo, una adaptación a la adaptación más que una adaptación "al medio" (Piaget, 1984).

Análoga observación debe hacerse respecto de la ambigüedad de la expresión "adaptación a un género de vida". El organismo no tiene que adaptarse a un género de vida: define su género de vida como estatuto particular. Las diversas vías de la adaptación no son simplemente convergentes sino que se interfieren. Tan pronto se condicionan de manera

mutua todo comportamiento implica las correspondientes disposiciones anatómicas, y toda técnica implica aptitudes de comportamiento. Una situación adaptativa concreta aparece como una sinergia de adaptación, o más a menudo como un compromiso, a veces completamente viable entre las adaptaciones situadas en diferentes niveles adaptativos.

La noción de adaptación para Piaget se emplea en el estudio del comportamiento y de su motivación, se refiere de manera más especial al equilibrio homeostático y a los procesos reguladores relacionados con éste. En efecto, se tiende a concebir la conducta y su motivación como una adaptación o una readaptación del organismo al medio, bajo la influencia de una ruptura momentánea del equilibrio que se supone que existe entre los dos polos (organismo o personalidad, por una parte, y medio, por la otra). Debido a su origen darwiniano, la noción de adaptación implica cierta concepción de la actividad del organismo y del medio. El medio físico (o social) al que hay que adaptarse se presenta como un conjunto de condiciones del cual el organismo, que se adapta, prácticamente, nada puede cambiar, ante todo debe someterse a él, conformarse a él. El organismo vivo es más flexible, puede plegarse a las exigencias del medio.

Por lo que, Fernández (2000, pag. 77) tomando en cuenta el punto de vista de Piaget, se refiere a la adaptación de la siguiente forma:

Cualquier conducta, desde las motóricas a las cognitivas, proviene de un intercambio entre el sujeto y el mundo exterior, de la misma manera que en la biología se habla de intercambios entre el organismo y su ambiente. Por consiguiente, tanto en la biología como en la psicología existe una referencia obligada a la idea darwinista de «adaptación». Este proceso de adaptación se define como el «equilibrio» entre los procesos de «asimilación» y de «acomodación».

Por ello, la adaptación (tanto orgánica como mental) es una equilibración progresiva entre un mecanismo asimilador y un mecanismo acomodador, y, desde este encuadre, Piaget propone una perfecta continuidad funcional entre lo orgánico y lo mental, y también entre las diferentes etapas del desarrollo mental. Esta idea de la adaptación mental como una progresiva equilibración entre la asimilación y la acomodación supone que el conocimiento es, ante todo, una relación de interdependencia entre el sujeto y el objeto

como elementos inseparables. Los objetos sólo pueden ser conocidos a través de los marcos que sirven para su asimilación, y así, cualquier constatación exige una estructuración que depende de la actividad estructurante del sujeto.

Los factores ambientales determinan unos cambios de adaptación en el comportamiento que a su vez cambian de forma previsible la organización y la estructura del organismo. Woolfolk y Mc Cune Nicolich (1986), desde el punto de vista de Piaget opinan que a medida que los niños se desarrollan conforme a su potencial genético, cambian su comportamiento para adaptarse a su entorno. Estos cambios de adaptación conducen así a una serie previsible y estable de cambios en la organización y en las estructuras cognitivas.

Piaget pensaba que desde el momento del nacimiento, una persona empieza a buscar medios de adaptarse más satisfactoriamente al entorno. Esta adaptación supone una constante búsqueda de nuevas formas de aceptar más eficazmente ese entorno. En la adaptación se hallan implicados dos procesos básicos: la asimilación y la acomodación.

La asimilación tiene lugar cuando una persona hace uso de ciertas conductas que, o bien son naturales, o ya han sido aprendidas. La asimilación es simplemente utilizar lo que ya se sabe o se puede hacer cuando uno se encuentra ante una situación nueva.

La acomodación tiene lugar cuando la persona en cuestión descubre que el resultado de actuar sobre un objeto utilizando una conducta ya aprendida no es satisfactorio y así desarrolla un nuevo comportamiento.

Según Piaget, la adaptación a través de la asimilación y de la acomodación conduce a unos cambios en la estructura cognitiva del individuo, cambios en suma de organización. Existe una tendencia general a coordinar e integrar estructuras sencillas en estructuras más complicadas y completas. En su teoría tales estructuras internas cambiantes reciben el nombre de esquemas. Los esquemas son cimientos del pensamiento. Pueden ser muy pequeños y específicos, o pueden ser más amplios y generales. A medida que se organiza la conducta para tornarse más compleja y más adecuada al entorno, los procesos mentales de una persona se vuelven también más organizados y se desarrollan nuevos esquemas. En la

obra piagetiana, a diferencia de la biología, a lo que se refieren estos términos es, sobre todo, a acciones, efectivas o cognitivas, cuya unidad elemental de análisis se denomina «esquema». Un «esquema» es una sucesión de acciones encadenadas (con un orden), reales o mentales (motoras o implícitas), que tienen una organización y que son susceptibles de aplicarse a situaciones semejantes. Tienen un elemento desencadenante y efector (un ingrediente del ambiente), son automáticos (no es necesaria una actividad consciente) y son, en definitiva, esquemas de acción, o sea, sirven para actuar sobre el mundo real o mental (Delval, 1994, citado en: Fernández, 2000). En este desarrollo desempeñan un importante papel cuatro factores.

1. La maduración, la aparición de cambios biológicos que se hallan genéticamente programados en la concepción de cada ser humano. De todos estos factores éste es el menos cambiante, pero proporciona una base biológica para que se produzcan los otros cambios.
2. El proceso mental es la actividad; es decir, una persona que esté actuando sobre su entorno, explorando, ensayando, observando o simplemente pensando activamente respecto de un problema, está realizando unas actividades que alterarán quizás sus procesos mentales. Con una creciente madurez física aparecen cada vez más capacidades para actuar sobre el entorno y aprender de éste.
3. La transmisión social o aprendizaje de otras personas. Sin la transmisión social del conocimiento los seres humanos tendrían que reinventar todo lo que ya les ofrece la cultura en cuyo seno han nacido. El volumen de lo que las personas pueden aprender de la transmisión social variará según sea en cada momento su etapa de desarrollo cognitivo.

Estos tres factores son causas básicas de cambio según la teoría de Piaget. Los verdaderos cambios tienen lugar a través del cuarto factor, el proceso de equilibrio.

El instrumento básico empleado para dar un sentido a todas esas experiencias es el proceso de adaptación (asimilación y acomodación). Este instrumento es empleado a lo largo de la vida para conseguir un entendimiento cada vez mejor organizado de la realidad. Elemento esencial en este proceso es el equilibramiento, el acto de búsqueda de un

equilibrio. En suma, el proceso se efectúa de la siguiente manera: si se advierte que un hecho no encaja en ninguno de los esquemas de la persona en cuestión, el resultado es un estado de desequilibrio, es decir, la ausencia de equilibrio. Piaget supone que las personas generalmente prefieren un estado de equilibrio; así, continuamente ensayan la adecuación de sus procesos mentales. Si aplican un determinado esquema para actuar sobre un hecho y funciona, entonces existe un equilibrio. Si el esquema no produce un resultado satisfactorio, entonces hay un desequilibrio y la persona se siente incómoda. Esto es lo que contribuye al cambio de pensamiento y al progreso (Woolfolk y Mc Cune Nicolich, 1986).

Existen al menos tres caminos básicos para el logro de un ajuste satisfactorio entre un hecho y un esquema interno. Primeramente, una persona hallará quizás un hecho familiar y lo asimilará directamente en el seno de un esquema ya existente. En segundo lugar, es posible que una persona se encuentre con un hecho extraño que no encaje con exactitud en ninguno de los esquemas existentes pero que pueda ser acomodado tan sólo y con un pequeño cambio en el seno de un esquema que ya existe. En tercer lugar, una persona puede encontrarse con un hecho totalmente extraño y considerar necesaria la formación de un esquema completamente nuevo para acomodar el hecho.

Por lo tanto, para Piaget (1984) la adaptación debe concebirse como un proceso bilateral: la adaptación del organismo al medio y la del medio al organismo. El organismo actúa sobre el medio y lo cambia, como el medio actúa sobre el ser vivo y lo obliga a adaptarse. Por lo tanto, la noción de adaptación acentúa más bien el proceso en el sentido del organismo que se conforma al medio. La conducta queda concebida, como una actividad que tiene por fin restablecerle equilibrio cada vez que se rompe, a fin de adaptarse de tal manera a las nuevas condiciones del medio externo o interno. Asimismo, Piaget argumentó que no es al individuo a quien hay que aplicar el concepto de adaptación sino a la población misma, que es la unidad lógica de adaptación. Esta lógica de la adaptación a las sociedades humanas resulta evidente: es la sociedad como tal la que realiza la adaptación; ella es la que soporta la selección del medio y, sobre todo, de las sociedades concurrentes. Según las circunstancias, tal o cual grupo social se asegura de manera privilegiada la supervivencia adaptativa del todo; o bien, tal o cual aptitud más o menos presente en todos, o en casi todos, se encuentra "movilizada". Una sociedad representa un

pool de adaptaciones que se actualizan de manera selectiva en función de las diversas condiciones en que se halla ubicada la sociedad; se trata de las aptitudes o de las diversas fórmulas caracterológicas de los individuos, pero la sociedad humana representa una unidad homeostática adaptativa.

Para Piaget (1984), el concepto de adaptación es concebido cuando un organismo representa un equilibrio funcional y estructural complejo, la eliminación de un carácter inútil, o simplemente su modificación. Asimismo, argumentó que una "buena" adaptación, es la que mantiene con un gasto menor los intercambios entre el organismo y el medio. En cambio, una "mala" adaptación es aquella que le impone al organismo una reestructuración excesiva y, en el límite, catastrófica para una asimilación insuficiente.

El antropólogo, observa que en el caso de una población animal las adaptaciones inactuales se reducen a un estatuto marginal por eliminación física, en una población humana los individuos portadores de aptitudes inactuales no son físicamente eliminados sino simplemente reducidos a una situación jerárquica menos favorecida: uno que se distingue en la lucha no encuentra en la paz más que una situación subalterna. Fuera de este caso límite, es asimismo evidente que la eficiencia adaptativa de tal o cual determinación caracterológica no está igualmente adaptada a los diversos tipos, ritmos y a los momentos de la evolución social: las necesidades de la sociedad medieval no son las mismas que las de la sociedad capitalista, y tampoco en una y otra se escalonan en la jerarquía social las mismas fórmulas caracterológicas (Piaget, 1984).

La adaptación consiste entonces no tanto en adaptar al hombre a un medio dado cuanto en abrir el medio donde el hombre florezca, y consiste, eventualmente, en obtener de la sociedad misma que cree las "desembocaduras" apropiadas a ese florecimiento. Como caso típico se piensa en la creación de empleos para "inadaptados" y de un modo más general se piensa en la apertura y multiplicación de nuevos campos de actividad, tanto en el orden cultural como en el orden profesional, propicios para ofrecer a todo lo que es humano ocasiones de libre realización lo más diversificadas posible. Por lo tanto, la adaptación propiamente dicha de lo vivo al medio; se trata, más bien, de una adaptación del medio a lo vivo.

Por otro lado, el estado de adaptación o de equilibrio entre el organismo y el medio se ve periódicamente roto como consecuencia de los cambios que se producen automáticamente en las condiciones del organismo o del medio. Esta ruptura periódica produce tensiones que sólo pueden reducirse mediante un comportamiento adaptativo infinitamente renovado. Así, el comportamiento es concebido como la actividad que tiene precisamente por función esencial restablecer, en beneficio del organismo, el equilibrio entre los dos polos de la interacción vital (Piaget, 1984).

La ruptura del equilibrio se produce debido a que el hombre se construye concepciones dinámicas del mundo y de sí mismo, concepciones que no coinciden perfectamente con la percepción que tiene al respecto, es decir, con el estado de las cosas tal cual se le presenta actualmente. La readaptación que intentará establecer mediante su conducta consiste en una realización en el mundo de la concepción-proyecto de él mismo o de las cosas. El dinamismo de esta conducta "adaptativa" se encuentra precisamente en la distancia que separa las dos construcciones psicológicas: el percepto (de la situación actual) y el proyecto.

En Psicología, se considera la adaptación ("adjustmen") como un "proceso de comportamiento" mediante el cual, hombres y animales mantienen un equilibrio entre sus variadas necesidades, o entre sus necesidades y los obstáculos del ambiente (Enciclopedia Britannica, 1970).

Dorsch (1976), indica que "adaptación"... en lo psíquico, como en lo físico, (es) toda modificación de una manera de ser, de una estructura, de una función, de una conducta, etc..., tendente a acomodarse a las condiciones exteriores..., ...el termino adjustemet se usa también ... en el sentido de realización con éxito de los requerimientos objetivos que la sociedad impone al individuo, tales como profesión, matrimonio, capacidad de convivir con otras personas, etc. Por consiguiente, la mala adaptación equivale a conducta asocial o neurótica.

Por otra parte, en el Diccionario Rioduero de Psicología (1975), el término adaptación, en su acepción sociológica y psicológica, significa: "ajuste de la conducta humana por profesión y formación a los requerimientos sociales del medio ambiente".

Para García y Magaz (1998) el término "adaptación" puede referirse tanto a un proceso como a un efecto: "adaptación: acción y efecto de adaptarse".

La adaptación para la psicología, esta encaminada quizá por su sentido práctico hacia los fracasos de la adaptación antes que a sus éxitos; si se interroga acerca de la adaptación, lo hace dentro de un contexto a la vez antropológico y normativo; por lo que la función del psicólogo y la función psicológica objetiva que debe suministrar a éste, son la expresión concreta de un vasto feed-back social, como función reguladora que asegura la adaptación del hombre al medio (interindividual, técnico, cultural) y eventualmente, y acaso cada vez más, la adaptación del medio al hombre.

Los procesos de la vida biológica y psicológica implican una interacción entre el organismo y los elementos del medio. Organismo y medio se presentan, desde el origen, como dos polos de un conjunto de actividades e interacciones que forman un todo. Sin embargo, las condiciones del medio, así como las del organismo, son continuamente cambiantes, y por eso la adaptación no será tanto un estado cuanto un conjunto de procesos, que tiende a realizar un grado óptimo, o por lo menos suficiente, de interacción, de conformidad con las posibilidades y las estructuras propias del organismo y del medio. El término adaptaciónes conveniente, por definición, usarlo para designar todas las formas de interacción que favorecen el funcionamiento de un organismo o de una personalidad (Piaget, 1984).

Redl (1965), especifica aún más los significados de este concepto afirmando que ajuste y adaptación, términos sinónimos en Psicología, se utilizan con alguna de las tres acepciones siguientes:

1. Aceptación por parte del individuo de las realidades y limitaciones físicas, económicas, vitales, etc. sin sentirse desgraciado o anulado por sus repercusiones.
2. Deseo por el individuo de "encajar" en las aspiraciones, gustos y funciones del grupo con el que convive o trabaja y aceptación de los ideales y normas de conducta impuestos por el grupo más importante, con disposición a someter las propias inclinaciones y comodidades a las del grupo.

3. Obtención del equilibrio interno entre los diversos deseos, necesidades y aspiraciones del mismo individuo.

Para Goodstein y Lanvon (1975, citados en: Del Bosque y Gutiérrez, 2002) el ajuste es un proceso continuo, en el que las experiencias de aprendizaje social crean necesidades psicológicas, pero también permiten la adquisición de habilidades que facilitan la satisfacción de dichas necesidades. Se puede definir el ajuste como un proceso que implica el uso de las habilidades con las que cuenta el individuo para satisfacer o disminuir las necesidades físicas y psicológicas que se le presentan para enfrentarse a las demandas del medio ambiente.

El proceso de ajuste está en función del individuo, de sus necesidades, competencias, habilidades, experiencias, de la situación en la que se encuentre y de las demandas que esta situación le impone. Por lo tanto, las experiencias a lo largo del desarrollo dan pauta para que las personas adquieran habilidades para afrontar tales circunstancias, de tal forma que les permitan ajustarse a diferentes situaciones tomando en cuenta las características de su personalidad que juegan un importante papel en los estilos de afrontamiento (Kobasa, 1979, citado en: Del Bosque y Gutiérrez, 2002) y éstos, a su vez, en la adaptación tanto personal como social del individuo.

Además, Mechanic (1983, citado en: Del Bosque y Gutiérrez, 2002) considera que el ajuste depende del grado de preparación de las personas para enfrentar los cambios y las adversidades de la vida. De acuerdo con el autor, el ajuste incluye tres dimensiones:

- La primera, se refiere a que las personas pueden dirigirse hacia diversas metas, ambiciones y deseos, los cuales varían en grado, compromiso y motivación;
- La segunda considera que las habilidades de las personas para lograr sus metas dependen de sus capacidades y habilidades de afrontamiento y de las herramientas que han adquirido a lo largo de su vida para poder manejar ciertas situaciones.
- La tercera postula que es inevitable que ante dificultades o aspectos inciertos, el proceso de afrontamiento o su anticipación evoque en el individuo ciertas dudas, ansiedades, miedos, fracasos o frustraciones.

Existe, por lo tanto, una relación entre ajuste y afrontamiento, entendiendo por afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas, de acuerdo con la evaluación del individuo. Al mismo tiempo, el proceso del afrontamiento se caracteriza por las continuas evaluaciones y reevaluaciones de la cambiante relación individuo-entorno; por lo tanto, cualquier cambio en la relación dará lugar a una reevaluación de lo que está ocurriendo, de su importancia y de lo que puede hacerse al respecto. Asimismo, el proceso de reevaluación, a su vez, influye en la actividad de afrontamiento. Por tanto, el proceso de afrontamiento se halla constantemente influido por las reevaluaciones cognitivas.

Para Lazarus y Folkman (1984), el afrontamiento es un subconjunto de actividades adaptativas que implican esfuerzo para dominar las demandas que desbordan al individuo, independientemente de su eficacia. Por lo tanto, el afrontamiento es equiparado al éxito adaptativo; es decir, una persona afronta las demandas de una determinada situación, sugiere que tales demandas serán vencidas por un lado con éxito y por otro decir que una persona no las podrá afrontar, sugiere ineficacia.

Así, “la adaptación humana consiste en un doble proceso: ajuste de la conducta del individuo a sus propios deseos, gustos, preferencias y necesidades y ajuste de su conducta a las circunstancias del entorno en que vive, es decir, a las normas, deseos, gustos preferencias y necesidades de las personas con las que interactúa ocasional o habitualmente”, de esta forma, la adaptación es “una clase de conducta que puede o no constituir un hábito y un estado emocional relacionado con parte de su entorno” (Magallanes, 1998, citado en: Del Bosque y Gutiérrez, 2002).

Por su parte, Davidoff (1979, citado en: García y Magaz, 1998) en su Introducción a la Psicología, tras efectuar una extensa revisión del concepto, concluye que la persona bien adaptada:

1. Tiene sentimientos positivos acerca de sí misma, y se considera competente y con éxito en la vida.
2. Muestra un sentido de autonomía e independencia.

3. Es activa, laboriosa y enérgica en la consecución de sus intereses.
4. Se relaciona bien, armónicamente, con los demás.
5. Se siente satisfecha de su vida, disfruta de ella y no la abruman dilemas.

Piaget (1984) explicó que para la psicología está claro que ciertas adaptaciones, afectivas o comportamentales, a los diversos estadios de la infancia engendran la inadaptación en los posteriores estadios del desarrollo. Se dirá, verosímilmente, que tales adaptaciones son "malas" adaptaciones, se procurará eliminarlas o evitar su formación, abriendo así, hacia la duración y más allá de una situación dado el marco de referencia donde debe captarse la realidad de la adaptación. Dentro de la perspectiva pedagógica, dentro de la programación de los aprendizajes, la consideración del valor prospectivo y abierto de las adaptaciones aparece, evidentemente, como fundamental.

La etapa en la que se hace más evidente la inadaptación es la adolescencia; es posible vislumbrar la importancia que ejerce el ambiente social en el que se desarrolló el adolescente, el cual influye en el desarrollo de su propia identidad. Es precisamente en esta etapa en la cual el adolescente intenta lograr ciertos conceptos del Yo y su aceptación e integración serán determinantes en la conducta social y personal, así como su papel de futuro adulto. También se desarrollarán las habilidades sociales, que generalmente están relacionadas con el comportamiento adaptativo de la persona a lo largo de su vida, ya que cuando son deficientes contribuyen a la presencia de bajo reforzamiento social positivo, que dan como resultado problemas de inadaptación social, que nace en una etapa temprana y continúa durante su vida adulta (Del Bosque y Gutiérrez, 2002).

Para Piaget (1984) fue razonable definir el ser adaptado como un ser capaz de sobrevivir. Pero quizá se definiría de buena gana un ser "mejor" adaptado como un ser que tiene una mayor probabilidad de supervivencia en condiciones más cuantiosas y diversas. A decir verdad, sin embargo, el concepto de supervivencia o de probabilidad de supervivencia es más favorable que verdaderamente significativo.

Al menos en el hombre, psicológicamente hablando, la inadaptación letal es extremadamente rara, y el "inadapado" es, en realidad, un subadaptado que no hace precisamente más que "sobrevivir" sin vivir conforme a las normas humanas. De un modo

más general aún, para cada uno de nosotros no hay, en las situaciones de la existencia, dilema entre vivir y morir (excepto en el caso límite del suicidio), entre todo o nada. Las adaptaciones se sitúan simplemente en cierto nivel de equilibración, de activación y de intercambios que va de lo mejor a lo peor. En la resignación, la renuncia o la desesperación no se sobrevive menos que en la perseverancia y el ardor. La sanción de la inadaptación no es la muerte sino un estatuto jerárquicamente degradado dentro de la escala psicológica, o dentro de la escala social, o en ambas a la vez.

Resumiendo, se podría decir que la adaptación humana consiste en un doble proceso: ajuste de la conducta del individuo a sus propios deseos, gustos, preferencias y necesidades y ajuste de tal conducta a las circunstancias del entorno en que vive, es decir a las normas, deseos, gustos, preferencias y necesidades de las personas con quienes interactúa ocasional o habitualmente.

Por lo tanto, la adaptación no es una cualidad del individuo, sino más bien una clase de conducta, que puede o no constituir un hábito y un estado emocional relacionado con parte de su entorno.

## **1.2. Adolescencia**

En este apartado se manejará el concepto de adolescencia y las diversas situaciones que ésta acarrea, no desde un punto de vista biológico, sino desde un punto de vista social, emocional y cultural.

Se denomina adolescencia (del verbo latino *adolescere*, crecer) al período de la vida humana que se extiende aproximadamente entre los doce a trece años y los veinte. El período se cierra, en realidad, al entrar el individuo a la edad adulta.

La literatura de todas las épocas refleja la percepción de la adolescencia como período definido del desarrollo del individuo; tanto, que parece que el comienzo de la adolescencia ha sido considerado en muchas partes y desde la antigüedad como una nueva etapa de la evolución del hombre.

Muchas personas, en los pueblos civilizados actuales, consideran que la adolescencia marca una ruptura clara con el pasado; que constituye, en fin, el nacimiento de una nueva personalidad.

La adolescencia impone un pasaje ineludible, biológicamente determinado desde la niñez hasta la adultez. Cuando el desarrollo físico se torna notorio, los adultos esperan que abandone a igual ritmo la conducta infantil y acepte responsabilidades que recién se adquirirán en la fase resolutive de la adolescencia.

Desde el punto de vista de la biología se le considera a un individuo adolescente cuando es capaz de reproducirse. Por lo general, a esto se le conoce como el inicio de la pubertad pero en realidad este período principia con la acción de las hormonas sexuales que producen la aparición de las características sexuales secundarias. Las variaciones individuales en el principio de la actividad hormonal son tan marcadas que sería imposible establecer la edad específica del comienzo de la pubertad. En la mayoría de los niños esta edad fluctúa entre los 10 y los 15 años, y en las niñas, generalmente entre los 9 y los 14 años. En realidad, en cada individuo la pubertad es un proceso gradual que abarca desde el principio de la acción hormonal hasta el logro de la completa madurez sexual. Al terminar la pubertad, el individuo adquiere la capacidad de reproducirse. En general, la gente supone que la pubescencia comienza a los diez años, razón por la cual muchos niños que aún no han llegado a la pubertad son llamados adolescentes. En este sentido, podría decirse que la adolescencia comienza por consenso social, aunque se dispone de un criterio biológico más preciso (Horrocks, 2001).

Al mismo tiempo, para Fernández (1986), la adolescencia es un período de transición durante el cual se producen cambios a nivel biológico y a nivel psicológico que implica una nueva forma de relación del sujeto tanto consigo mismo como con los demás. Junto con los cambios que experimenta su cuerpo, el adolescente sufre otras transformaciones: pierde su dependencia infantil al mismo tiempo que tiene que asumir las responsabilidades del adulto; los padres, al surgir estos cambios, experimentan también alteraciones en su relación con el hijo, que ya no puede ser una relación de mera dependiente. Todas estas modificaciones hacen que en esta época de la vida surjan

frecuentes problemas de adaptación a las exigencias del medio: familia, escuela y sociedad, así como a los cambios de su propia personalidad. En el terreno personal, el adolescente se siente, generalmente, falto de seguridad y preocupado por la transformación de su organismo, que cambia bruscamente; tiene que integrar una nueva forma de sí mismo.

Por consiguiente, el adolescente aspira a liberarse de las restricciones paternas y convertirse en una persona que se autogobierna. Quiere disponer de su propia habitación en el hogar y sentirse independiente de los hermanos menores o miembros más chicos; del grupo familiar para poder desarrollar sus planes y actividades personales. Si fuera posible quisiera tener llave de su habitación y un teléfono privado. Anhela vivir su propia vida. Los niños en edad escolar no hacen objeción cuando sus padres visitan la escuela y se informan de su rendimiento. En cambio, muchos adolescentes se oponen a esto porque consideran que es una intromisión en sus propios asuntos.

Por lo tanto, se produce una gran expansión e intensificación de la vida emocional cuando el adolescente amplía sus actividades en busca de nuevas experiencias y conocimientos, pero al mismo tiempo, adopta una actitud defensiva contra las posibles consecuencias. Normalmente es un período de esperanzas e ideales, de anhelos que, a menudo, están divorciados de la realidad; existe apasionamiento por asuntos que las personas mayores consideran de poca importancia. Durante la adolescencia se observa que las emociones tienden a mostrar mayores variaciones que en los periodos que la preceden y la siguen. Los periodos de gran entusiasmo e intentos por alcanzar grandes logros son seguidos por periodos de languidez, depresión, insatisfacción y de autoanálisis. Las emociones pueden conducir a violentos afectos hacia los miembros del sexo opuesto y profundas amistades caracterizadas por abundancia de promesas.

A menudo se describe a la adolescencia como el periodo de exclusividad durante el cual el individuo hace esfuerzos reales para separarse de grupos de personas de otras edades. Muzio (1970, citado en: Horrocks, 2001) señala esta edad de exclusividad como los intentos del adolescente por diferenciarse de los niños más pequeños, pero en particular de los adultos, cuya responsabilidad le atemoriza. En este último sentido se podría suponer que, a pesar de que el adolescente desea el privilegio de la responsabilidad y lucha por ella

mediante sus esfuerzos de emancipación, al mismo tiempo quiere protegerse contra todas las implicaciones de ésta.

Kiell (1964, citado en: Horrocks, 2001) considera que la adolescencia es una época de gran agitación y desorden externo. Kiell afirma que dicha agitación es universal y que sólo moderadamente influyen en ella los factores culturales.

Dragunova (1972, citado en: Horrocks, 2001) expresa un punto de vista que facilita la demostración de que, a medida que el niño crece, tiene que pasar por cambios cualitativos en sus relaciones, las cuales se hacen de tipo más adulto. Si los cambios en la personalidad del adolescente y la percepción de sí mismo como adulto se produce antes que los cambios en sus relaciones con los adultos, entonces surgirán conflictos. El adulto que trate a los adolescentes como si todavía fueran niños está en desacuerdo con el concepto de sí mismo que tiene el adolescente y con su percepción de los derechos, en comparación con el grado de independencia que ya posee.

El adolescente enfoca la vida de manera esencialmente inductiva. Su falta de experiencia y su preocupación con el aquí y ahora le lleva a generalizar a partir de casos específicos, y creer que lo que es cierto para algunas personas o para un tipo de sucesos, o bien para una época específica, también deberá ser verdadero en otras circunstancias y en todo momento. Su generalización se vuelve muy profunda porque él está tratando de resolver el mundo entero y debe escoger el amplio escenario que conoce. Interpreta el defecto de una persona como el de todos los hombres y tiende a buscar la confirmación de sus hipótesis con ejemplos que las sostengan, incluso trascendiendo cualquier refutación. Éste es el problema, la realidad es contraria al simple aislamiento, y el adolescente afronta la necesidad de revisar o, cuando está mal ajustado, de retirarse de la realidad en un despliegue de aberraciones psíquicas o somáticas. En realidad, es más fácil volverse adolescente que serlo.

Por lo tanto, los puntos más importantes de la adaptación de un adolescente son los que se refieren a la consecución de su independencia emocional respecto a los padres, relación con los compañeros y, en general, con los sujetos del entorno social en que vive.

### 1.3. Adaptación Familiar

En este apartado se podrá de manifiesto el papel determinante que ocupa la familia como principal proveedor de las herramientas que hacen del adolescente un ser que se puede adaptar, en primer lugar a la familia y a la sociedad, para posteriormente poderse integrar a otros grupos fuera del núcleo familiar.

El adolescente es como una “explosión” liberadora, es un nuevo elemento transformador para la persona, la familia y la sociedad a través de su generación. La familia es una unidad que tiene una identidad propia que la define y la impulsa a nuevas definiciones. Esta unidad tiene además una estabilidad: la estructura que permitirá el interjuego dinámico que la identidad propone. Otro elemento básico dentro de esta unidad es la satisfacción que como tal tiene necesidades elementales, orgánicas, además de otras más alejadas de lo orgánico (Fernández, 1986).

El proceso adolescente es esencialmente un proceso de cambio y, por tal razón, de transición. Tanto para el adolescente como para la familia, es el momento de la vida en que se presentan problemas nuevos y con menos tiempo para resolverlos que en cualquier otro período de la vida. Su apariencia adulta le requiere que actúe como tal, cuando aún no tiene recursos psíquicos para hacerlo.

Sin embargo, la familia, como señala Moulton (1966, citado en: Horrocks, 2001), le proporciona al niño un sistema socializante en el que se enfrenta a un moldeamiento de conductas disciplinarias y afectivas. No puede haber ninguna duda de que las experiencias que tiene un niño en sus relaciones familiares son de gran importancia durante el desarrollo de su personalidad. Mandelbaum (1969, citado en: Horrocks, 2001) dice que la familia proporciona una estructura dentro de la cual el niño puede encontrar raíces, continuidad, y un sentido de pertenencia. Mandelbaum considera que la adolescencia es una recapitulación de las actitudes de los padres hacia la infancia. Si el niño fue capaz de aprender a tener confianza, armonía, y un sentido de identidad, cabe esperar que la transición a la edad adulta sea fácil. Pero si los padres se han resistido a la búsqueda de autonomía del niño, puede esperarse que el adolescente recurra a métodos rebeldes cuando emprenda la transición a la edad adulta.

La familia en tanto unidad o campo operativo se define para Fernández (1986) como dos funciones básicas: identidad propia, estructura estabilizadora y satisfactoria. El concepto de identidad grupal, incluye la individualidad del grupo dinamizándolo dentro de una unidad particular donde el nosotros pasa a ser lo más importante. En otras palabras la identidad grupal es una necesidad de definirse como grupo familiar donde las interacciones trascienden la relación directa entre dos o más, adquiriendo total sentido como relación de un “nosotros” en oposición a un “yo” individualista. El predominio de una identidad (grupal) o de la otra es una relación muy especial que dinamiza a todas las demás. La “estabilidad” se conceptualiza como algo estructural; sería la organización que permite mantener la unidad del grupo especialmente en los momentos de desacuerdos o ansiedad. Controla de manera explícita o implícita las acciones y emociones que surgen.

Pépin (1975), matiza adecuadamente: “Para que el adolescente pueda ser el mismo, para afirmarse en su nueva posición, tiene que adaptarse y diferenciarse de todo lo que tenga relación con su posición anterior; al igual que el medio familiar”. Por lo tanto, la familia juega un papel medidor en la salida del adolescente hacia el mundo exterior, precisamente porque proviene de ella y las vivencias posteriores se tienen a partir y después de una intensa vida familiar, es la familia quien produce las primeras integraciones de su conducta, quien transmite las primeras normas sociales.

Por lo tanto, Horrocks (2001) considera que entre las principales funciones de la familia, una de las menos apreciadas, es su función como agencia educativa para la cultura en la que existe. Los padres no sólo tienen la oportunidad, sino también el deber de ofrecerles a sus hijos el aprendizaje y las experiencias que les permitan adaptarse al medio.

La familia podría educar en las costumbres e ideales de la sociedad y de su propio lugar en ésta ya sea hablando acerca de los ideales, mostrando las posiciones familiares que representen al tipo de familia, relatando anécdotas familiares, o satisfaciendo y reforzando relaciones con los parientes. En todo esto se incluye al niño, y después al adolescente, como miembro de una unidad familiar continua. Su pertenencia familiar le proporciona un motivo de orgullo personal en una empresa en marcha de la cual forma parte. Esto conduce al niño

a un sentimiento de pertenencia, aceptación y seguridad. Tiende a percibir su familia como una unidad valiosa y coherente.

Aun cuando un adolescente en su búsqueda de independencia adopte la apariencia de un adulto, conviene recordar que todavía es un niño, aunque a menudo, será un gran insulto decírselo. Como niño, es importante que para lograr un desarrollo apropiado, tenga un sentido de seguridad, de pertenencia, y de ser querido. Su hogar y sus padres están allí si necesita ayuda; están detrás de él y le ofrecen apoyo, seguridad y protección cuando así lo requiera. Ésa es la importante función psicológica del hogar. Pero al brindar ese apoyo, los padres deberán tener cuidado de ofrecerlo con sutileza y oportunidad. Con frecuencia el papel del padre es de espera. El adolescente deberá sentirse libre para explorar el mundo adulto, tener la seguridad de que en caso de necesidad tiene alguien a quien recurrir. Así, el hogar de un adolescente le proporciona una clave para comprender la etapa de su desarrollo hacia la edad adulta, y, de hecho, para entender cabalmente al adolescente mismo. Pero la naturaleza de un hogar está en función directa de las actividades y actitudes de los padres y otros que habitan en él.

Sin embargo, la etapa adolescente es también el tiempo durante el cual los jóvenes se separan de su familia de origen para formar una nueva. El tema de la familia es esencial para comprender este período de la vida. Pero, no es posible formular afirmaciones generales sobre lo que sucede en las familias porque éstas son diferentes en muchas dimensiones.

El grado de adaptación a la familia es también un determinante importante en las elecciones que harán los adolescentes cuando tienen que afrontar presiones encontradas; cuando se da una adaptación familiar positiva, permanecen más íntimamente identificados con la normas paternas.

Carretero, Palacios y Marchesi (1995) opinan, que en los años preescolares la familia es lo más importante y casi único grupo de referencia del niño, el espacio social privilegiado donde tienen lugar sus interacciones con otras personas. En la niñez posterior, la escuela, y con ella los nuevos compañeros, viene a añadirse a la familia como un segundo espacio social e institucional de interacción. Con la adolescencia el espacio de los

intercambios o interacciones sociales se amplía mucho, en cierto modo se extiende a la sociedad entera, aunque por mediación de los grupos de amistad y de la subcultura juvenil, y comienza a debilitarse la referencia a la familia. La emancipación respecto a la familia, como elemento del proceso de adquisición de autonomía personal e independencia social, es quizá el rasgo más destacado de la nueva situación del adolescente.

La emancipación adolescente es conceptuada por Ausubel (1952, citado en: Carretero, Palacios y Marchesi, 1995) como un proceso de «desatelación». El niño mayorcito tiene conciencia de que, para ver satisfechos sus deseos, no puede contar con sus propias fuerzas y necesita contar con el poder, competencia y eficacia de los padres. Así pues, para conseguir la adecuación entre su voluntad y la realidad, va a adoptar el rol de satélite de los padres, un papel subordinado, pero adaptativo y funcional, que le gana la aprobación familiar y la consecución de cuanto desea. Cuando con la pubertad el sujeto comienza a experimentar sus nuevas propias fuerzas y habilidades, y anticipa la posibilidad de adecuar su competencia propia a la medida de sus deseos, la posición de satélite deja de ser adaptativa y se torna insostenible. La maduración de la personalidad adolescente coincide entonces con la desatelación.

Lutte (1991) considera que el proceso de emancipación es difícil; ya que no se trata de provocar una ruptura de las relaciones sino de transformarlas conservando los aspectos positivos de confianza, de afecto, de apoyo e integrarlos en una relación más auténtica porque es paritaria. Esta tarea resulta particularmente difícil porque el adolescente que busca la autonomía en su casa y fuera de ella necesita la seguridad y el apoyo que le procura su familia. También necesita, sobre todo al comienzo de la adolescencia, unas normas de vida en común que los adultos no le impongan arbitrariamente sino que sean decididas democráticamente por todos y a las que todos, incluso los adultos, deben someterse.

El adolescente se emancipa de sus padres haciendo actos de autonomía que faciliten el alejamiento interior y puedan inducir los adultos a respetar su libertad. Así, cada aspecto de la vida de los adolescentes es una ocasión o un símbolo de la libertad conquistada o que ha de conquistar.

El adolescente siente la necesidad de la autonomía pero a la vez la de protección y seguridad. Por regla general, espera todavía de sus padre su seguridad material: vivienda, vestidos, alimento, gastos de estudios, el apoyo para su ingreso en la vida profesional, y todo esto en el preciso momento en que desea vivamente descubrir sus propias cualidades personales, ponerlas a prueba por sí mismo, llevar a cabo sus primeras obras. De hecho, estas dependencias pueden no presentar mayores dificultades, a condición de que no se acompañen de vinculaciones y de necesidades recíprocas persistentes por parte de los padres y de los hijos y a condición de que no prolonguen las antiguas situaciones. Es preciso que los vínculos afectivos apunten, por ambas partes, a la independencia progresiva del adolescente y a su acceso a la autonomía (Allaer, 1972).

Además, el adolescente teme perder el afecto y la aprobación de sus padres. Fácilmente reclamará los privilegios de la edad adulta y rechazará sus responsabilidades y sentirá el temor de no conseguir comportarse como adulto. La misma ambivalencia se encuentra en los padres, que a menudo se sienten inclinados a considerar a su hijo como adulto cuando se trata de recordarle sus responsabilidades y como niño cuando reclama sus derechos. Pueden estar orgullosos de ver que se comporta como un adulto y a la vez negarse a perder su poder sobre él (Lutte, 1991).

ES un hecho observable que los individuos al abandonar, ya en la pubertad el «status» de la infancia, modifican sus relaciones y actitudes respecto a sus padres. Se van desprendiendo de la total sujeción que les había atado a ellos hasta entonces, y aspiran a la autodependencia y autodeterminación. Aguirre (1994), considera que esta independencia y autonomía pueden manifestarse en los adolescentes, en tres formas distintas de comportamiento: la autonomía emocional (el grado en que el adolescente ha logrado deshacerse de los vínculos infantiles que le unen a la familia), la autonomía de conducta (el grado en que el adolescente suele actuar y decidir por sí mismo) y la autonomía de valores morales (el grado en que el adolescente es capaz de regirse por sus propios criterios morales).

Para convertirse en adulto el adolescente debe volver a fundamentar su personalidad sobre una base de autonomía, renunciar al estatuto dependiente que procedía de su

subordinación a sus padres y a los adultos, para conquistar un estatuto independiente, hallar en sí mismo y no ya en la aceptación de los otros las razones de la propia estimación y de la seguridad interior.

Los ritmos y los modos de este proceso de separación, de individualización, de autonomía, no son claros puesto que no están programados por la sociedad, sino que se dejan en gran parte a la iniciativa de los padres y de los adolescentes.

LOS adolescentes quieren y necesitan padres que concedan autonomía conductual en cantidades lentamente en aumento a medida que aprenden a usarla, en lugar todo de una vez. Una excesiva libertad concedida demasiado rápidamente se puede interpretar como rechazo. Los jóvenes quieren que se les de la oportunidad de tener opciones, ejercer su propia independencia y argumentar con los adultos y asumir su propia responsabilidad, pero no quieren una libertad completa. Quienes la disfrutan están preocupados por ello porque se dan cuenta de que no saben cómo usarla (Rice, 2000).

Naturalmente, el límite de la autonomía que necesita un muchacho para desarrollarse favorablemente no es fácil de determinar; depende de muchos factores relacionados con el contexto social en que se vive y de variables de diversa índole. Bastará decir que si se elimina en padres y educadores autoritarismo irracional, la imposición de criterios, el cuidado agobiante y si se sitúa como norma de convivencia el respecto dialogante y la comprensión del momento en que vive el joven, posiblemente se estará favoreciendo el modo más armónico de desarrollo.

Si la necesidad de autonomía tiene acogida en la familia, el esfuerzo se hará en forma conciliatoria, sintónica. El adolescente se iría independizando, los familiares le darían la razón y no pasaría nada o pasaría todavía más, y ello dependería de un factor, a saber, la satisfacción que tuviera el adolescente en cuanto a la experiencia de su individuación, porque si no considera que es suficiente la experiencia que tiene de ser «frente a todos», entonces la amenaza mayor la tiene en los padres y seguiría buscando recovecos donde encastillarse contra ellos de modo artificioso y estrambótico, ya que si no adquiere sensación suficiente de ser él mismo buscará situaciones en donde obtener tal experiencia.

Rice (2000), opina que una meta de todo adolescente es ser aceptado como un adulto independiente. Esto se logra a través de un proceso denominado separación-individuación, durante el cual el vínculo padres-adolescente se transforma, pero perdura. El adolescente forma un concepto de individualidad y establece vínculos con los padres al mismo tiempo. Así, los adolescentes buscan una relación diferenciada con los padres, manteniéndose la comunicación, el afecto y la confianza.

La individuación es un proceso organizacional del desarrollo humano (Gavazzi y Sabatelli, 1990, citado en: Rice 2000). Esto implica los esfuerzos de un individuo por comprenderse a sí mismo y elaborar una identidad en relación con los demás. Al hacer la transición de la niñez a la edad adulta, el adolescente necesita establecer un grado de autonomía e identidad para asumir los roles y responsabilidades de los adultos. Los adolescentes que permanecen muy dependientes de sus padres no son tan capaces de desarrollar relaciones satisfactorias con sus iguales (Schneider y Younger, 1996, citado en: Rice 2000).

La independencia para Coleman (1920) significa tener libertad, dentro de la familia, para adoptar decisiones día a día, libertad emocional para establecer nuevas relaciones y libertad personal para asumir la propia responsabilidad en asuntos como educación, opiniones políticas y la futura carrera profesional. Existen múltiples fuerzas que interactúan para impulsar a un individuo hacia dicho estado de madurez como es natural, tanto la maduración física como la intelectual animan al adolescente al logro de una mayor autonomía. Aparte de estos factores existen indudablemente fuerzas psicológicas dentro del individuo, así como fuerzas sociales en el entorno, que se hallan dirigidas hacia esta misma meta.

Mientras que la independencia parece a veces una meta digna de ser lograda, existen también momentos en que se muestra una perspectiva preocupante y que incluso infunde temor. Una dependencia de tipo infantil puede parecer segura y confortable a cualquier edad, si por ejemplo el individuo se está enfrentando, solo, con problemas o dificultades y es esencial darse cuenta de que ningún sujeto logra una independencia propia del adulto sin cierto número de nostalgias regresivas. Esta ambivalencia subyace en el típico

comportamiento contradictorio de los adolescentes, que con tanta frecuencia es causa de desesperación para los adultos. Es importante reconocer que los padres mantienen con frecuencia actitudes conflictivas ante sus hijos adolescentes. Por una parte, desean que los jóvenes sean independientes, que adopten sus propias decisiones y que dejen de plantear exigencias infantiles, mientras que por otra pueden asustarse de las consecuencias de la independencia.

La propia familia reclama capacidad de autonomía o independencia en los adolescentes, censurando sus comportamientos infantiles a partir de una determinada edad, pone bastantes trabas al espontáneo desarrollo de esa capacidad; exige, si, independencia, pero bajo determinadas condiciones y según pautas impuestas que en definitiva suponen dependencia. La falta de una clara definición familiar y social de la transición de la dependencia a la independencia trae consigo que, junto con los procesos de socialización que conducen al desarrollo y a la interiorización de valores, aparezcan hechos conductuales típicos de la edad adolescente, que la sociedad define como desviados o problemáticos, y que, sin embargo, pueden ser vistos como conductas de transición (Carretero, Palacios y Marchesi, 1995).

El momento mismo de la pubertad parece representar un pleno clímax en la tirantez de las reacciones recíprocas entre padres e hijos, al menos en los varones. Steinberg (1981, citado en: Carretero, Palacios y Marchesi, 1995) ha presentado evidencia, tanto transversal como longitudinal, acerca de estos fenómenos: a medida que se acerca el momento puberal, decrecen las explicaciones que sus padres tienen con el hijo, la interacción en el seno de la familia se torna más rígida, decrece la deferencia del hijo hacia la madre, y se multiplican las interrupciones de su conducta por la intervención paterna; a partir de ese momento, los citados fenómenos se invierten, y en general mejora la relación con los padres. A lo largo de la entera adolescencia, sin embargo, el hijo interrumpe más y más a los padres y cada vez menos les da explicaciones acerca de su propia vida.

Por consiguiente, la comunicación con los padres se deteriora hasta cierto punto durante la adolescencia. Los adolescentes comentan que pasan menos tiempo interactuando con sus padres que cuando eran más pequeños, pasan menos información a sus padres y en

ocasiones la comunicación con ellos se hace difícil. Quizá una razón para esta falta de comunicación es que muchos padres no escuchan a sus hijos, tampoco aceptan sus opiniones como relevantes, ni intentan comprender sus sentimientos y puntos de vista. Los adolescentes quieren padres que hablen con ellos, no a ellos, es decir, de una forma comprensiva. Básicamente, los adolescentes están diciendo que quieren una comprensión empática, un oído atento y padres que consideren importantes las cosas que les cuentan sus hijos.

El afecto, referente a las emociones o sentimientos que existen entre los miembros de la familia, puede ser positivo o negativo. El afecto positivo entre los miembros de la familia se refiere a las relaciones caracterizadas por cariño, amor y sensibilidad. Los miembros de la familia se demuestran que se importan unos a otros y que son sensibles a los sentimientos y necesidades mutuos. El afecto negativo está caracterizado por la frialdad, el rechazo y la hostilidad.

La mayoría de los adolescentes necesita una gran cantidad de amor y demostración de afecto por parte de los padres. En ocasiones, sin embargo, a los padres se les crió en familias inexpresivas donde el afecto se demostraba en pocas ocasiones. Como consecuencia, los padres raramente abrazan a sus hijos, los acaricia o los besan. No expresan sentimientos positivos o de cariño de ningún modo.

Un componente importante del amor es la aceptación incondicional. Una forma de demostrar el amor por los hijos es conocerlos y aceptarlos tal como son, con sus errores también. Los adolescentes necesitan saber que son valorados, aceptados, y que a sus padres les gusta su forma de ser. También quieren padres que sean tolerantes con la individualidad, la intimidad y las diferencias interpersonales en la familia (Bomar y Sabatelli, 1996, citado en: Rice 2000).

Algunos padres parecen tener más dificultades para confiar en sus hijos que otros. Estos padres tienden a proyectar sus propios miedos, su ansiedad y culpa en el adolescente. Los padres más miedosos son generalmente los más inseguros o que han tenido problemas a lo largo de su desarrollo. Las madres que han concebido o tenido hijos fuera del matrimonio son las que más preocupadas están por las citas y la conducta sexual de sus

hijas. La mayoría de los adolescentes piensan que se debería confiar completamente en ellos a menos que hayan dado razones a los adultos para desconfiar.

El intento de liberarse del dominio de los padres se expresa también de modo más dramático en la negativa a corresponder a sus ambiciones y puede llevar a asumir una identidad negativa. El adolescente se convierte precisamente en aquello que sus padres temen más, un desviado, un toxicómano, o se niega a estudiar. La conquista de la autonomía requiere a menudo una desidealización de los padres que se manifiesta en la crítica, en la percepción de sus defectos y de sus límites, en la construcción de un sistema de valores personales.

Cuando los malestares y conflictos aparecen en la historia de un adolescente, no dependen del hecho de que este joven esté atravesando un cierto período de su crecimiento ni de la necesidad inevitable y urgente de liberarse de sus padres, sino más bien de la naturaleza de su historia pasada y del tipo de familia en que ha sido educado.

Los conflictos pueden cristalizarse en unas situaciones patológicas en las que las dificultades en las relaciones entre miembros de la familia, en particular los padres, son proyectadas sobre uno o varios hijos, obligados a asumir el papel de chivo expiatorio que permite la reconciliación de los otros. En estos casos, a menudo los adolescentes son considerados como aberrantes: perezosos, golfos, rebeldes, toxicómanos, locos. A veces los padres acusan explícitamente al adolescente de ser la causa de su discordia. Otras veces, es el propio hijo el que, de una manera a menudo inconsciente, manifiesta comportamientos aberrantes con la esperanza de reconciliar a sus padres. Las dificultades emotivas y comportamentales de un miembro de la familia pueden ser el síntoma de un mal funcionamiento del sistema familiar.

Pero a menudo es la madre, sobre todo cuando no trabaja fuera de casa, la que tiene el papel más importante en la educación de los adolescentes; es con ella con quien surgen más fácilmente los conflictos. A menudo se percibe al padre como más autoritario y parece más difícil confiarse a él, aunque garantice una mayor seguridad. A veces se vive al padre como ausente. No es raro que la madre desempeñe el papel de mediadora entre el padre y los adolescentes haciéndose cómplice de su libertad. A veces es el padre el más disponible

para sus hijos, juega con ellos, sigue el curso de sus estudios, se preocupa de su educación y de sus problemas (Lutte, 1991). La calidad de las relaciones intrafamiliares es el resultado de la situación general de la familia; la presencia o ausencia emocional del padre o de la madre, son factores que influyen en la dinámica familiar.

Berryman (1994), opina que es habitual que los padres no se adapten al crecimiento de los hijos y que intenten aplicarle las mismas sanciones de cuando eran niños. En este sentido, la protesta adolescente se justifica, pero en la práctica ocurre que cuando intenta argumentar acerca de ello, lo domina el enojo y la vehemencia. Los padres se reafirman en su posición y el diálogo de sordos resultante no conduce sino al ahondamiento del conflicto.

Este conflicto como se menciono anteriormente, es un dialogo sin vencedores; ya que el padre no acepta la madurez física, emocional y social de su hijo y el adolescente en su ímpetu de libertad reclama la mayoría de las veces en forma violenta su emancipación y esto es debido a su falta de experiencia sin saber que en pocos años la libertad que tanto ansía será otorgada gradualmente de manera más generosa; ya que los padres ya no lo podrán tener tan controlado, porque no solo parece físicamente un adulto sino que piensa y se comporta como tal.

El cómo los padres lleven este proceso con sus hijos harán que estos se separen del seno familiar y se unan al grupo de iguales adoptando actitudes de rebeldía o por el contrario si tienen en la familia apoyo los harán miembros ejemplares de esta y de cualquier grupo al que se integren en el futuro.

#### **1.4. Adaptación Escolar**

En este apartado se trabajarán dos puntos importantes como lo son la adaptación a la escuela y a los profesores. En primer lugar se abordará a la escuela como el medio educador y socializador en el que el adolescente adquiere las herramientas para la vida futura. También se tocará la relación que existe entre el adolescente y el maestro, la cual en un doble sentido beneficia o perjudica al adolescente, ya que por un lado lo ayuda a superarse o por lo contrario lo hunde y lo desanima.

La vida escolar, en particular, favorece la formación del adolescente. El adolescente y la adolescente encuentran, en esas asociaciones flexibles, algo de aquello que, antaño, les aseguraba el universo familiar del que relativamente se han apartado.

Por lo tanto, la escuela es un medio de integración social, un instrumento de supervivencia cultural destinado a mantener los valores, los modos de relaciones entre las personas, la organización típica de una sociedad. Asimismo, la escuela asegura la dependencia, la marginalidad y el control social de los jóvenes, ante todo porque los separa del mundo de la producción y prolonga su dependencia económica de sus padres. También proporciona a los adolescentes los medios de emanciparse, que pueden encontrar en las relaciones con los profesores, en la adquisición de instrumentos de conocimiento y de ideas sobre muchos temas y sobre todo en sus relaciones con sus compañeros. Además, Blair y Jones (1965), consideran que la escuela tiene una gran responsabilidad en la formación del carácter del adolescente y en contribuir para que su concepción de la vida sea compatible con una filosofía democrática que le permita desarrollar una personalidad estable y un sentido de seguridad emocional.

El adolescente puede encontrar que la escuela es una experiencia de aprendizaje provechosa e interesante, y que reduce consecuentemente, las tensiones entre estudiante y maestro. Pero esta situación depende de muchas condiciones: si el joven percibe que la escuela satisface necesidades psicológicas y sociales reales, si parece presentarle un reto valioso en su nivel de habilidad, si puede aceptar la relación, entre estudiante y maestro, y si sus actividades académicas están dentro de los límites que establece el grupo de coetáneos.

En un primer sentido se encuentra la relación existente entre alumno y profesor.

Para Lutte (1991) las relaciones entre profesores y estudiantes son ambivalentes: como relaciones de dominación-sumisión, refuerzan la subordinación de los jóvenes, y por otros aspectos, al contrario, favorecen la búsqueda de la autonomía. Se encuentra esta misma ambivalencia en la enseñanza: la instrucción escolar es frecuentemente un aprendizaje de sumisión intelectual, un adoctrinamiento ideológico, pero puede al mismo tiempo permitir a los jóvenes que adquieran los conocimientos y se procuren los

instrumentos intelectuales que los ayuden a despegarse de la evidencia de la situación presente y a considerar otras posibilidades.

Fernández (1991) se refiere a la relación profesor-alumno, a pesar de la heterogeneidad de los intervinientes, de los naturales niveles de horizontalidad comunicativa y de la diversidad de mundo mentales de ambos, la comunicación debe estar impregnada de transparencia personal, debe ser lo más gratificante posible para ambos y muy cuidada; a pesar de las desigualdades existentes entre emisor y receptor, ambos buscan idénticos fines.

El adolescente, sea cual sea su actitud con respecto a los profesores, tiene necesidad de profesores, y ninguna otra forma de enseñanza podrá jamás reemplazarlos completamente. Los jóvenes tienen necesidad del apoyo directo y personal de educadores. Pero, en lugar de apoyarse únicamente en los conocimientos, la selección deberá ser acompañada de un examen del carácter y de la aptitud en la acción pedagógica que, desgraciadamente, sólo aparece a menudo en "la colocación" (Secadas, 1984).

Para Horrocks (1993) el maestro representa a un supervisor exigente y riguroso, es la encarnación del mundo adulto fuera del grupo. Su definición de la autoridad difiere de la de los estudiantes. No es extraño que un maestro ignore o no quiera aceptar el sistema informal de estatus estudiantil que origina el conflicto. Este rechazo conduce a menudo a sanciones estudiantiles contra el maestro, o si intervienen varios profesores, contra toda la escuela. Pero el enfoque opuesto de parte del maestro no carece de peligros. A medida que un maestro del sistema de estatus de camaradería intenta intervenir con simpatía, tiende a recalcar demasiado los aspectos particulares de los estudiantes, con frecuencia en detrimento de los estándares académicos docentes, en comparación con los cuales se juzgan los resultados de las experiencias de aprendizaje, que son la razón principal para la existencia de la escuela. En consecuencia, el papel del maestro se vuelve especialmente difícil cuando se esfuerza por inhibir de modo simultáneo dos mundos en potencia, antagónicos pero congruentes. El aprendizaje como actividad puede presentarse de tal forma que su interés intrínseco no entre en conflicto con los asuntos y aptitudes interpersonales del grupo de coetáneos.

Cada adolescente no espera de su maestro exactamente la misma cosa. Todo depende de su estadio de evolución, de su medio y sobre todo de su carácter. En este diálogo, el adolescente busca su verdad, es decir, conocerse y hacerse conocer por su profesor. Su necesidad de seguridad tanto como de independencia exige esta actitud. En suma, el individuo proyecta su necesidad y su llamada hacia su profesor. De ahí el misterio con que se envuelve la relación educativa. Ahora bien, estos modernos conceptos de la educación tienden a explicitarlo por un diálogo "horizontal", por el cual la llamada será claramente formulada para hacer que el adolescente acceda con más seguridad a su propia verdad y a la autonomía, objetivo definitivo de toda educación.

Para Fernández (1991), la relación educativa necesaria para una sana convivencia humana, es la raíz de la estabilidad del adolescente. La adolescencia es la etapa de los grandes aprendizajes que permiten la adaptación a las tareas propias de los adultos. Por ello la atención del profesor-educador debe orientarse hacia el estudio de la interacción de las influencias orgánicas y sociales con la individualidad del adolescente, además de transformarlo, pueden perturbarlo.

Asimismo, la psicología del aprendizaje, sostiene que el aprendizaje es más efectivo si los esfuerzos del estudiante van seguidos de un sentido de logro o refuerzo por la realización. La vía para conseguir que los alumnos aprendan rápidamente y gusten de sus tareas escolares es tomar en cuenta el buen trabajo que están llevando a cabo. Todo alumno de vez en cuando realiza algo que es digno de estímulo o felicitación. Esto debería ser comunicado al estudiante y, en ocasiones, ante los demás compañeros de la clase. Los estudiantes lentos o los adolescentes que no muestran interés en clase requieren lograr experiencias favorables para obtener algún progreso efectivo en sus estudios.

El principio de que enseñar es orientar continua y progresivamente a los alumnos, debe de ser una constante en las escuelas para que éstas no solo sean transmisoras de conocimientos sino formadoras de alumnos que tomen la iniciativa para su propio crecimiento. Esta orientación implica observación, principalmente en lo concerniente a las experiencias personales y a los intereses individuales de los alumnos, que son los factores esenciales en el proceso de estimulación y eficiencia del aprendizaje. Para Fernández

(1991), la escuela debe orientar e incentivar al alumno a encontrar sus propios métodos de investigación, a desarrollar su propia creatividad, reforzar su iniciativa, estimular su participación interactiva y fomentar su autonomía e independencia, sin excesiva preocupación por evitar que cometan errores, ya que lo que debe conseguir es que aprendan por sí mismos. Este aprendizaje será más fácil de interiorizar y más difícil de olvidar, gracias a que todo impulso que nace del alumno le impide a estudiar y a dar persistencia a lo que aprendió.

Para Blair y Jones (1965) las condiciones que provocan frustración e inadaptación en el adolescente son de dos tipos. El primer tipo corresponde a las situaciones generadas por fines bloqueados o no logrados. El segundo nace de los fines u objetivos incompatibles con las exigencias del individuo.

El éxito escolar para Secadas (1984), depende en una débil medida de la verdadera inteligencia, pero sí que influyen en él las condiciones del medio y, sobre todo, la ansiedad, la inquietud y la inseguridad, habituales en los adolescentes. La ansiedad provoca una disminución del rendimiento intelectual, particularmente en los individuos inestables, ya constitucionalmente ansiosos y sometidos a una motivación excesiva del éxito. De la misma manera, las repeticiones de cursos y los fracasos en los exámenes anulan la motivación en algunos individuos. Es la desmoralización lo que engendra el fracaso en la mayor parte de los jóvenes. El sentimiento de fracaso se ve dolorosamente incrementado con la comparación de los resultados de sus camaradas más brillantes.

El alumno, al darse cuenta de esta predisposición a la aceptación, se verá más inclinado a aceptar también su propia vida interior, a profundizar en su vivencias, con lo que adquirirá una mayor fuerza interior que, bien orientada por el profesor, se convertirá en acción propulsora, esfuerzo y motivación, cuyos efectos engendrarán acciones individuales a corto y medio plazo, de un modo especial en el campo de la apertura a intereses nuevos.

Para Fernández (1991), la necesidad que siente el educando de ser aceptado como es, es decir, de que se respete su ser individual y por su libertad. Todo porque el educando tiene derecho a ser diferente del profesor, de sus compañeros y hasta de todos los demás miembros de la comunidad y de poseer su individualidad personal e intransferible.

La obtención de estos objetivos educacionales, esenciales a cualquier existencia humana dinámica, armoniosa y segura, deberá ser la meta a que tiendan los profesores que sepan adaptar las tareas de clase a las capacidades mentales y socioafectivas de sus alumnos, respetar sus etapas madurativas y sus momentos de madurez, ejercicio que implica conocimiento, respeto, moderación y prudencia por parte del profesor y, por parte del alumno, responsabilidad consciente y libertad orientada.

Esta orientación del proceso enseñanza-aprendizaje lleva al profesor a constituirse en guía y fuerza directriz del mismo, que, respetando la libertad, iniciativa, sensibilidad y creatividad del educando, estimula la espontaneidad y actividades del mismo en una perspectiva de totalidad y en una dimensión de eficiencia. Este proceso hará que el deseo natural de aprender surja en el alumno como algo que lo despierta a la vida, lo estimula y orienta en la realización (Fernández 1991).

Este modo de educar y de desarrollar al individuo, implica la existencia de procesos, técnicas, métodos y contenidos pedagógicos adaptados a cada sujeto, en consonancia con sus intereses y acordes con su capacidad de esfuerzo. Ello se debe a que interés y esfuerzo deben actuar paralela y simultáneamente, el efecto de su interacción es lo que acelera el aprendizaje y que éste sólo se realiza en consonancia con los intereses del educando, quien, de ese modo, desarrolla y estructura su pensamiento individual y va elaborando su pensamiento y su acción social.

La esencia del acto pedagógico debe centrarse en el desarrollo de los intereses, de las aptitudes y capacidades naturales de los educandos, y la actitud fundamental del profesor debe ser la de despertar en ellos interés por las cosas que tienen que aprender, por las habilidades que deben adquirir y por las conductas y actitudes a poseer, que son las necesidades básicas de todo el proceso autoformativo, de integración de elementos del exterior y de la psicodinamización del interior, de refuerzo de la estabilidad psicoafectiva, de seguridad individual, confianza personal y de sentimientos de pertenencia activa y dinamizadora.

Que toda realidad educativa y los procesos inherentes que la constituyen, son interdependientes de los objetivos, manifiestos o latentes, que, cultural, social o

pedagógicamente, se atribuyen a esta realidad, está claro que la educación debe ser entendida como un proceso que, al tiempo que da respuesta a los proyectos de los educandos en su individualidad, influye en el desarrollo de ésta, favorece su crecimiento biopsicológico y facilita la consecución de la autonomía social, tanto en relación con los demás como en relación con la propia realidad del educando.

Para Fernández (1991) “la acción del profesor debe centrarse en el educando a buscar su propio camino de desarrollo, de realización y de acción”. Así como la relación educativa, deberá “presentarse como un proceso cuyo objetivo fundamental sea favorecer el desarrollo integral del educando y su autonomía en relación con los adultos y con la realidad”.

Por lo tanto, los jóvenes como los adultos necesitan hoy lucidez para conocer la realidad que los envuelve, apertura para adaptarse a la capacidad y actualidad de los demás, de habilidad psicológica para disminuir los estados de angustia y reducir al mínimo las crisis de ansiedad fomentadas por la moderna estructuración de lo Social.

La interiorización de las aportaciones exteriores de la experiencia, en un proceso de retroacción continua a fin de que la conducta de cada uno sea integrada, autodirigida y regulada para la defensa de la totalidad de la persona humana. Esto implica cambios constantes, adaptación continua y apertura al "ser" y al "deber ser", que trae como consecuencia una conciencia progresiva individual y social y que da lugar a un proceso de "autoconciencia consciente" y libre curso a la vitalidad espontánea, al potencial creativo y a la acción recreativa.

El funcionamiento integral de ese potencial hará que la persona se sienta viva y se perciba a sí misma como un todo integrado y unitario. La autoconciencia reducirá los efectos del choque hombre-ambiente-circunstancias, modificando el ambiente o corrigiendo el comportamiento del individuo.

Por esas razones la escuela debe ayudar al joven a liberarse de las tensiones producidas en el ambiente familiar, a conseguir un cierto grado de madurez y desarrollo psicoafectivo, a la liberación de su persona y a no reproducir determinados tipos culturales;

concienciar hacia una predisposición de apertura a la cultura, al ambiente, a la civilización, la técnica y a la movilidad profesional.

El educador, por lo mismo, deberá estar atento al ritmo de aprendizaje de cada alumno y, en especial, a su edad psicológica y afectiva.

Para ello, es necesario que se establezca un clima de diálogo, de seguridad, confianza mutua, libertad interior y armonía afectiva. De ahí resulta el hecho de que el aprendizaje será tanto más profundo y provechoso, cuanto más fuerte sea la sensación de seguridad del educando, porque esa situación lo lleva a motivarse, estimulando la estructuración y dinámica de su mundo afectivo del que depende el desarrollo de sus capacidades intelectuales, físicas y morales.

### **1.5. Adaptación a los Compañeros**

En este apartado se abordará el tema de la adaptación de los adolescentes a sus compañeros, ya que son los compañeros quienes dan el soporte y apoyo que no brinda la familia o por el contrario pueden excluir a éste del grupo y marginarlo.

El hombre, ser social por excelencia, vive permanentes procesos de socialización. Sin exagerar, bien podría decirse que las diferentes etapas de su itinerario vital (infancia, adolescencia, juventud, adultez) implican, cada una de ellas, diversas necesidades de adaptación e integración al intercambio social (Fuentes, 1989).

El adolescente se verá llevado por su propio proceso de crecimiento a distanciarse de su grupo inicial (familia) y de un modo u otro se esfuerza por demostrarse a sí mismo que ya "es mayor", pero aún se siente profundamente inseguro e inexperto y vé que estas sensaciones son comunes en otros individuos de su edad. En esta forma comienza el proceso que lo llevará a identificarse con otros en su misma condición. Uniéndose a un grupo de iguales, el adolescente se siente apoyado, comprendido, aceptado, y de esta manera va afirmando su confianza en sí mismo y consolidando su voluntad de "ser mayor", de lograr un lugar propio e independiente en la sociedad. (Fuentes, 1989).

El adolescente llega a no saber qué es él para sus familiares, más aún cuando éstos, alternativa y contradictoriamente, lo tratan como el niño que ya no y es como el adulto que aún no es. El adolescente encuentra que el grupo le ofrece una posición y un papel relativamente estables, y entonces se adhiere a él. A la vez, en el grupo no es ni "inferior" ni "superior" a los otros, o estas situaciones se intercambian velozmente; en el grupo siente que el otro es su igual, y ello refuerza la adhesión.

El adolescente al entrar en conflicto con sus padres, en una serie de desavenencias que parecen no tener fin ni nunca resolverse, y al encontrar que a sus compañeros y amigos les ocurre lo mismo, concluye que "todos los adultos son iguales" y desplaza su desconfianza hacia el conjunto de las personas que le parecen representar los "valores adultos". No queriendo ni pudiendo sentirse niño, el adolescente halla en esto una razón adicional para vincularse estrechamente a sus iguales. Mitchell (1976, citado en: Alexander, Roodin y Gorman, 1998) destaca que el intercambio de problemas, esperanzas y temores, ayuda al adolescente a integrarse en su grupo. Estos propósitos se cumplen más fácilmente en un grupo de chicas que en uno de chicos. Las actitudes predominantes entre los chicos son las de negar la debilidad y favorecer la competitividad y las situaciones peligrosas.

Para Kimmel y Weiner (1998) la adolescencia es una época de expansión rápida de los horizontes sociales. A medida que los jóvenes abandonan la infancia y se hacen mayores, la mayor independencia de su familia va acompañada de un cambio en el que las actividades dejan de estar centradas en casa para desplazarse al grupo de compañeros y a la comunidad.

Garaigordobil (2000) piensa, que las relaciones juveniles permiten un alejamiento parcial de los padres y una primera conquista de la independencia teniendo una función en la integración a la sociedad. La interacción en el grupo de iguales estimula el sentimiento de estar integrado en el mundo y en la sociedad. Respecto al aprendizaje de las relaciones con el otro, la amistad juvenil permite que se tome conciencia de la realidad del otro, se formen actitudes sociales y se tenga experiencia de las relaciones interpersonales. Si las amistades infantiles constituyen un aprendizaje de las relaciones interpersonales, el pertenecer a una pandilla puede aparecer como un aprendizaje de la vida en sociedad.

Por consiguiente, los jóvenes buscan el grupo como un medio para contactos sociales individuales, un lugar para encontrar amigos; para esta finalidad, los grupos mixtos se hacen cada vez más populares. Siguiendo la corriente de su maduración física y social anterior, las chicas generalmente desarrollan un interés vivaz por los bailes y por otras actividades sociales mixtas, unos cuantos años antes que los varones. Las interacciones de grupo también les proporcionan a las jóvenes cierta medida de su propia popularidad y atracción física, así como una arena en la que pueden perfeccionar sus habilidades sociales, especialmente aquellas que las harán más aceptables a los jóvenes. Para los chicos, el grupo integrado por miembros del mismo sexo como tal, continúa sirviendo una función importante a lo largo de la adolescencia. Las amistades de los jóvenes varones tienden a ser menos individualizadas que las de las jóvenes, y el grupo sigue siendo una fuente de apoyo mutuo en la lucha en contra de la autoridad adulta.

Los jóvenes forman grupos o culturas propias que existen ante todo para proporcionarles un sentido de pertenencia. Involucrarse en estos grupos proporciona a los adolescentes oportunidades de compartir la responsabilidad sobre sus propios asuntos, de experimentar conjuntamente formas de abordar situaciones nuevas y de aprender de los errores de los demás.

Pero antes que la amistad particular, el adolescente vive fundamentalmente en el grupo. Frente a la sociedad global, a la que percibe como moldeada por los adultos y en función de los intereses de éstos, el grupo da al adolescente una sensación de fuerza colectiva que en cierta manera compensa psicológicamente muchas de las situaciones de inferioridad que imaginaria o realmente vive el muchacho o la muchacha. De ahí que el principal afán social de la adolescencia consista en lograr la pertenencia a un grupo, puesto que el grupo de adolescentes representa una transición necesaria entre el núcleo familiar y la vida social que aún no puede disfrutar en plenitud.

Al comienzo de la adolescencia las interacciones con los compañeros adquieren gran relevancia por su papel socializador. Brouw (1990, citado en: López, Etxebarra, Fuentes y Ortiz, 1999), considera que los adolescentes se ayudan mutuamente a superar las tareas evolutivas propias de esta etapa y son las siguientes:

1. Los compañeros en la adolescencia son como un espejo en el que el adolescente se mira y comprueba su propia imagen, contribuyendo así al desarrollo de su propia identidad. Los compañeros pueden ayudar al adolescente a autodefinirse para saber quién es y a diferenciarse de otros compañeros y grupos.
2. Los compañeros del mismo sexo se ayudan entre sí a iniciar nuevas relaciones con los compañeros del otro sexo, proporcionándose información de interés e intercambiando experiencias. La segregación sexual habitual en las relaciones entre compañeros durante la infancia provoca que ninguno de los sexos preste mucha atención al otro, pero cuando llega la pubertad los cambios hormonales despiertan el interés y la atracción sexual originando que se perciba al otro sexo de forma diferente. Así, al comienzo de la adolescencia las interacciones con compañeros y amigos ayudan a experimentar nuevas formas de relación con el otro sexo y a amortiguar el posible rechazo en la elección de pareja. En esta etapa la amistad adquiere gran importancia porque los amigos comparten confidencias, información y actividades, ayudándose a superar el dolor que provoca sentirse rechazado por el otro sexo, y a mantener a flote la autoestima en tales situaciones.
3. Las interacciones y relaciones con los compañeros ofrecen apoyo para ajustarse a las demandas de los nuevos contextos sociales en los que participa el adolescente.

Los amigos y compañeros contribuyen a que el adolescente afronte en compañía las tareas evolutivas propias de esta etapa: acepte los cambios físicos de la pubertad, construya su propia identidad, se adapte a los nuevos contextos, profundice en sus relaciones amistosas y establezca relaciones amorosas y sexuales con el otro sexo. En esta etapa el grupo de iguales adquiere gran importancia para el adolescente, ya que le sirve como refugio y apoyo ante la conquista de una progresiva autonomía de las relaciones familiares.

Para Horrocks (1993), el grupo representa el artefacto, y los miembros individuales con sus motivos y conducta humana, sus compositores y creadores. Sin embargo, al haber hecho hincapié en esta verdad, se debe observar ahora que el ser humano es configurado e influenciado por su entorno, y como miembro de un grupo actúa por su cuenta. Recibe tanta influencia del consenso de grupo como de su propia percepción. Puede incluso decirse que el consenso del grupo se convierte en la percepción individual, y que la persona ya no tiene

libertad para comprobar la realidad. Pero, aunque éstos parezcan elementos paradójicos, el individuo todavía actúa como un individuo a la luz de lo que el consenso del grupo le ha enseñado.

El grupo adquiere además una importancia vital durante este período de la existencia ante todo porque los adolescentes encuentran en el grupo un estatuto autónomo, basado en sus realizaciones, estatuto que la sociedad le niega (Ausubel 1954, citado en: Lutte, 1991). Por ello muchos adolescentes viven lo más posible en su grupo, lejos de los lugares controlados por los adultos, que los consideran todavía como niños que necesitan cuidados y guía.

Durante la adolescencia, el grupo es a menudo la fuente más importante de estatuto derivado, que proporciona al joven una seguridad y una estimación propia procedentes del hecho de ser aceptado por los otros. Procura también un poderoso apoyo en el proceso de emancipación de los padres y de los adultos, un cuadro de referencias y un sistema de valores para reemplazar a los de la infancia. Asegura un consuelo en los momentos de incertidumbre, indecisión, ansiedad y culpabilidad, que acompañan muchas veces a la conquista de la autonomía. Confiriendo al grupo el derecho de proponer nuevas normas de conducta, el adolescente afirma el derecho a la autodeterminación, porque él no es diferente de sus compañeros. Como instrumento de presión, permite conquistar privilegios. Ayuda al adolescente a afrontar con menos ansiedad los cambios que se producen en su vida y en su persona, como las transformaciones fisiológicas de la pubertad. Reduce la masa de las frustraciones, no sólo de las que son específicas de la edad, sino también de las que afectan a algunos adolescentes particulares.

Alexander, Roodin y Gorman (1998), dicen que el grupo, permite establecer relaciones de paridad y de reciprocidad, favorece el desarrollo de estrategias de conocimiento más maduras, más descentradas, más formales, más dialécticas. Pese a que, los grupos de adolescentes son las instituciones sociales que permiten al adolescente, fuera de la mirada crítica de los adultos, practicar conductas, habilidades y roles que contribuirán a su identidad personal. Los adolescentes se amoldan a su grupo adoptando las mismas vestimentas, preferencias musicales, lenguaje y modos de expresión. Haciéndose similares

al grupo se sienten emocionalmente seguros y libres. Lo irónico del caso es que tan sólo han sustituido su dependencia familiar; por la dependencia del grupo. Hasta que no se toman las primeras decisiones conscientes y se aceptan las responsabilidades por estas decisiones, no aumenta realmente la independencia

El grupo constituye también un lugar de aprendizaje de los modos de relacionarse con los otros fuera de la familia. Permite asimilar mejor los roles sociosexuales, la competitividad, la cooperación, los valores, las creencias, las actitudes dominantes del grupo social. El grupo de los pares es la principal institución de formación de los adolescentes en nuestra cultura, afirma Ausubel (1954, citado en: Lutte, 1991).

Los amigos y los compañeros desempeñan, en general, un papel especialmente importante en el desarrollo del joven durante la adolescencia. Coleman (1920), considera que las principales funciones de los amigos son las siguientes:

1. El proceso de desvinculación de los padres y del hogar familiar, proceso que es considerado como un rasgo propio de la adolescencia, deja un vacío emocional en la vida de los jóvenes. Tal vacío ha de llenarse y en la gran mayoría de los casos, el joven acude al grupo de sus compañeros en busca de apoyo, durante el período de transición.
2. La importancia que tiene el grupo de amigos reside en el hecho de la experiencia compartida crea vínculos entre las personas. La confianza del adolescente en sus amigos y compañeros es reforzada, por el hecho de que los conflictos, las angustias y las dificultades experimentadas en el hogar, pueden ser compartidas con otros y son también resueltas así con frecuencia, debido a la simpatía y la comprensión mutua.
3. Sobre los estrechos vínculos que se establecen entre adolescentes y otros jóvenes, es la vulnerabilidad experimentada por muchos de ellos durante este estadio de sus vidas. Cuando los individuos muestran una falta de confianza en sí mismos, no están seguros de sus propias capacidades y tienen que adaptarse a cambios importantes, es probable que exista una necesidad de apoyo especialmente intensa. Ya que es precisamente en este momento de sus vidas cuando los jóvenes se sienten menos

capaces de volver con sus padres, no es sorprendente que los compañeros ocupen una posición de central importancia.

La importancia y la influencia del grupo varían mucho de un adolescente a otro y son proporcionales a la deterioración de las relaciones entre el joven y los adultos, particularmente los padres. Algunos problemas particulares de ciertos adolescentes, por ejemplo, una disminución física, pueden aumentar la importancia de la integración en un grupo que permita aceptarse mejor a sí mismo.

La mayor influencia del grupo abarca numerosas facetas positivas en la transición a la adolescencia, como favorecer la adaptación a los cambios físicos de la pubertad, contribuir a la construcción de la propia identidad o posibilitar el establecimiento de relaciones amistosas y amorosas con el otro sexo (Berger y Thompson, 1997, citado en: López, Etxebarra, Fuentes y Ortiz, 1999)

Conjuntamente, para López, Etxebarra, Fuentes y Ortiz (1999) los adolescentes definen las relaciones de amistad por el afecto y el conocimiento mutuo, la lealtad, confianza, sinceridad, comunicación íntima y el intercambio de conductas prosociales. Por tanto, los adolescentes valoran a los amigos principalmente por sus características psicológicas (bondad, timidez, generosidad, lealtad, sinceridad, solidaridad, etc.), y, por ello, son las personas ideales para compartir y ayudar a resolver los problemas psicológicos como la soledad, la tristeza o la depresión.

A partir de la adolescencia, la amistad se concibe como un vínculo afectivo estable, que mantiene su continuidad en el tiempo a pesar de la distancia, y que se caracteriza por la lealtad, confianza e intimidad entre los amigos, la mutua comprensión y descubrimiento de la personalidad del otro, las conductas prosociales y el deseo de compartir intereses y proyectos. En la base de las formas que toma ahora la amistad hay que poner la necesidad de aceptación, de una favorable acogida externa y también la necesidad de comprensión en la difícil y agitada época en que se encuentra.

Pero además de que la pertenencia a un grupo es vivida como una relativa liberación del control familiar, al mismo tiempo lleva aparejados ciertos elementos de subordinación,

ya que el adolescente no sólo se beneficia del grupo sino que también debe aceptar las normas (lenguaje especial, valoraciones morales, vestimentas, etc.), de aquél, y aún sus fracasos y frustraciones. Todo en aras a ser reconocido como un miembro de pleno derecho, siendo la exclusión probablemente una de las experiencias más humillantes y dolorosas que puede tener el adolescente (Fuentes, 1989). Oscilando entre la familia y el grupo, el adolescente trata a la vez de ser "diferente" e "igual"; diferente en relación a la primera, e igual a los otros componentes del segundo. Así, la "diferencia" generalmente adopta la paradójica forma del conformismo con ciertas normas básicas del comportamiento de sus compañeros, de aceptación plena de los moldes consentidos por el "grupito", que de esa manera trata de destacar sus diferencias en relación con quienes son considerados "extraños".

Generalmente las culturas adolescentes prescriben gustos en el lenguaje, la vestimenta, el peinado, la música y las actividades de ocio, que difieren de los gustos de los adultos. Estas pautas de grupo proporcionan a los jóvenes cierto alivio reconfortante al no tener que tomar decisiones propias y amplían su sentido de pertenencia a un grupo claramente identificable que no está dirigido por adultos (Kimmel y Weiner, 1998).

Las normas de convivencia en grupo y la diversidad de tipos de expansión y diversión dan cauce abierto a las habilidades físicas, psicológicas, polémicas y de acción, connotando una doble significación dentro del proceso adaptativo, por una parte estimulan el avance y desarrollo de la inteligencia y de la dirección del comportamiento, y por otra facilitan la intención exhibicionista que provoca admiración y destaca la personalidad. El mismo yo individual que persigue el relieve a través de sus habilidades buscando distinguirse entre los demás, lo hace impulsando por el yo social necesitado de la popularidad y de la opinión ajena favorable (Secadas, 1984).

Según Horrocks (1993), la participación real en las actividades de un grupo no quiere decir que un adolescente pertenezca a él o sea aceptado por el grupo. Uno puede ser participante sin ser psicológicamente miembro. El ser en verdad miembro de un grupo representa una senda de dos direcciones que implica, por un lado, la aceptación de los miembros y, por el otro, un sentido emocional de pertenencia. Ser un participante sin ser

aceptado puede causar tensión emocional para el adolescente que desea en verdad pertenecer, puede además provocar en él diversos tipos de conducta defensiva o propiciatoria que lo hace parecer muy "distinto a sí mismo".

La pertenencia suele ser exclusiva en el sentido de que a algunos jóvenes se les excluye o se les hace sentir incómodos cuando participan en las actividades del grupo. Podría lograrse la comprensión de la conducta adolescente mediante el análisis de los tipos de actividades y actitudes que tienen importancia en la formación y perpetuación de tales grupos, con una referencia particular a las cosas que contrastan a un grupo con otro, y de las similitudes que los vinculan a todos como parte de la sociedad más extensa de coetáneos adolescentes.

Un adolescente que haya desarrollado las actividades, intereses y aptitudes que serán aceptados por sus coetáneos, y que participa ampliamente con los miembros de ambos sexos de su propia edad, no sólo se ajusta bien a su ambiente presente, sino que también establece una base firme para el ajuste y el éxito social como adulto.

Los adolescentes aceptados en un grupo tienden a ser jóvenes afectuosos, amables, y cooperativos que se preocupan de sus compañeros y son sensibles a sus necesidades. Participan activamente en lo que hace el grupo y a menudo toman la iniciativa proponiendo actividades y tratando de incorporar a ellas a los miembros del grupo. Suelen ajustarse a las pautas predominantes en el grupo en cuanto al vestido, el lenguaje y la conducta, a menudo porque son iniciadores de tendencias cuyo ejemplo es seguido por los otros. Cuando surgen conflictos, los abordan directamente y, para resolverlos, adoptan un enfoque tranquilo (Bryant, 1992; Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Inderbitzen-Pisaruk y Foster, 1990, citados en: Kimmel y Weiner, 1998, pág. 313).

Los jóvenes que no gozan de la simpatía de sus compañeros y sufren su exclusión de las interacciones del grupo pierden la oportunidad de tener experiencias de aprendizaje de ensayo-error que les ayudarían a adquirir habilidades sociales. Aunque un buen amigo pueda proporcionar alguna de estas experiencias, la socialización eficaz en el grupo de compañeros se aprende, en su mayor parte, en las interacciones grupales.

De esta manera, Kimmel y Weiner (1998), piensan que la falta de habilidades sociales pueden derivarse del hecho de ser impopular, así como provocar la impopularidad. Cuando una persona socialmente ansiosa o incompetente no es bien aceptada, el desarrollo de sus habilidades sociales puede retrasarse con respecto al de los integrantes del grupo, lo que puede originar aún mayor antipatía.

Pero quizá lo más grave de todo estribe en los efectos psicológicos sobre el individuo ignorado o rechazado por el grupo, o a quien, en el mejor de los casos se le confiere un estatus dudoso, los adolescentes son francos y crueles al tratar con otras personas, en especial con aquellas que constituyen a un grupo “externo”. Algunos adolescentes a pesar de lo mucho que se esfuerzan, sencillamente no poseen las cualidades que el grupo de coetáneos considera importantes. Un individuo que carezca de ciertos atributos, aunque sea un miembro o asociado nominal del grupo, puede tener dificultades, salvo que sea capaz de encontrar, dentro del grupo, un papel en el que su misma inaceptabilidad se convierta en una ventaja.

Horrocks (1993), argumenta que la falta de aceptación se vuelve más grave cuando existe un gran involucramiento emocional, cuando los otros recursos del individuo son demasiado limitados para satisfacer sus necesidades, o cuando un grupo determinado representa las cosas que el adolescente desea antes que nada. No es extraño que un adolescente, rechazado por un grupo muy deseable, se niegue a unirse a otro grupo en el que pueda encontrar estatus. Por fortuna, a veces esta situación es temporal, ya que los valores de los adolescentes cambian con rapidez y lo que parece ser deseable hoy no lo será tanto la semana que entra. Asimismo, el adolescente puede ser más propenso a ser lesionado permanentemente por los rechazos del grupo de coetáneos, ya que es una persona muy insegura. Dicha adolescente puede haber desarrollado sentimientos de inferioridad y rechazo que tal vez signifiquen un golpe en el mismo centro de su autoestimación. Tal vez le confirmen temores sobre sí mismo ya desarrollados, y sus crecientes sentimientos de inseguridad e inferioridad pueden dar lugar a un retraimiento cada vez más profundo, de modo que ya no intente encontrar la aceptación de sus coetáneos. Ésta es una de las cosas más graves que pueden suceder psicológicamente, aunque en ocasiones se encuentran

adolescentes que usan las experiencias de rechazo para redoblar sus esfuerzos en el mundo adulto, y a veces con gran éxito.

Asimismo, Kimmel y Weiner (1998), consideran que los adolescentes que no son aceptados en el grupo tienden a ser descritos por sus compañeros y también por sus profesores como jóvenes airados, agresivos y discutidores, o bien sumisos, reprimidos y excesivamente dependientes. En todo caso se les considera individuos egoístas y poco cooperativos que rara vez participan en actividades grupales. Los adolescentes que generan aversión a su alrededor también tienden a ser individuos desobedientes y destructivos que no hacen caso de las preferencias del grupo, infringen las normas, y abordan los desacuerdos negándose a afrontarlos con firmeza o tomando represalias de forma airada.

Los jóvenes que carecen de popularidad se encuadran, por lo general, en dos grupos diferentes: los que sufren el rechazo y los que sufren la indiferencia de sus compañeros. El rechazo implica aversión, mientras que la indiferencia significa que el individuo no tiene ni amigos ni muchos enemigos que no despierta forzosamente antipatía. Los adolescentes objeto de indiferencia pueden ser aceptados en su grupo de compañeros, incluso admirados por alguna de sus cualidades; no obstante, dado que sus relaciones con los miembros del grupo tienden a ser distantes y su implicación en las actividades grupales mínima, casi nunca son populares. Aunque los jóvenes que sufren indiferencia pueden correr el riesgo de tener los problemas de soledad, son menos susceptibles que los adolescentes rechazados de desarrollar varios tipos de problema emocionales y conductuales (Asher, 1990, Kupersmidt y Coie, 1990, citados en: Kimmel y Weiner, 1998).

Con respecto a la adaptación, las investigaciones confirman que los jóvenes con trastornos psicológicos tienen menos amistades y menos estables que sus compañeros (Hartup y Sancilio, 1986, citados en: Kimmel y Weiner, 1998); a la inversa los adolescentes que sacan provecho de relaciones amistosas de apoyo presentan una mayor autoestima, van mejor en los estudios, y presentan problemas emocionales con menos frecuencia que los que carecen de estas relaciones de amistad (Berndt, 1992; Furman y Gavin, 1989, citados en: Kimmel y Weiner, 1998). De hecho, las malas relaciones con los compañeros diferencian, más que ningún otro síntoma particular, a los jóvenes con problemas de los que

se están desarrollando con normalidad (Bierman, 1989, citados en: Kimmel y Weiner, 1998).

Por otra parte, algunos estudios longitudinales han puesto de manifiesto una relación significativa entre lo bien que los niños y adolescentes se llevan con sus compañeros y lo bien adaptados que estarán más adelante en su vida. Por ejemplo, en 125 niños de preescolar (5-6 años), Ladd (1990, citados en: Kimmel y Weiner, 1998) observó que los que hacían nuevos amigos durante los dos primeros meses del curso escolar tenían mejor rendimiento durante el resto del año que los que no hacían nuevos amigos. Por otro lado, los niños preescolares que experimentaban rechazo de sus compañeros al principio del curso escolar presentaban peor rendimiento durante el resto del año que aquellos que no fueron rechazados; también era probable que no les gustara la escuela y que tuvieran más faltas de asistencia.

En investigaciones similares con niños más mayores, Morrison y Masten (1991, citados en: Kimmel y Weiner, 1998) examinaron la sociabilidad de 207 alumnos de 3° a 7° curso (8 a 13 años), análisis que repitieron siete años más tarde, cuando tenían entre 14 y 19 años. Los que, como alumnos de la escuela primaria, estaban relativamente aislados desde el punto de vista social eran más susceptibles de mostrar escasas habilidades sociales y varios tipos de trastornos psicológicos al llegar a la adolescencia. Como tercer ejemplo, Hightower (1990, citados en: Kimmel y Weiner, 1998) publicó un estudio a largo plazo en el que, en una muestra de 141 sujetos de 13 años, observó que las relaciones armoniosas entre los compañeros predecían buena salud mental a los 50. Existen numerosas investigaciones adicionales que dejan pocas dudas de que las relaciones positivas con los compañeros favorecen el desarrollo adaptativo social y emocional, mientras que los jóvenes que se llevan mal con sus compañeros corren el riesgo de sufrir dificultades psicológicas posteriores (Bierman, 1987; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Parker y Asher, 1987, citados en: Kimmel y Weiner, 1998).

## 1.6. Identidad

Por último, en este apartado se profundizará cómo es que se da la adaptación del adolescente a él mismo y cómo es que la consolidación de su personalidad le ayuda a desarrollarse mejor en el grupo de coetáneos.

La adolescencia es un período de transición entre la infancia y la adultez, ya que el adolescente se encuentra, por un lado, ante una crisis interior y, por otro, ante un medio social en el que adaptarse y que en ocasiones tampoco favorece esta adaptación. El adolescente es un individuo biológicamente adulto a quien sociológicamente no se le considera adulto. Este aplazamiento de la adultez social, que caracteriza a los adolescentes, está alargándose en nuestros días. El adolescente debe abandonar su identidad infantil y progresivamente construir una nueva identidad adulta.

Garaigordobil (2000), opina, que la adolescencia es el momento en el que la persona consolida sus competencias específicas y su competencia o capacidad general frente al mundo, a la realidad, al entorno social, estableciendo su adaptación y ajuste, 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 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. Por ello, un particular balanceo y sutil equilibrio, a veces desequilibrio, de independencia y dependencia, de autonomía y heteronomía, seguridad e inseguridad en sí mismo, manifestados en relación tanto con la familia, la autoridad o la generación de los adultos cuanto con los iguales y grupo de compañeros, caracteriza al adolescente.

Esta etapa del desarrollo vital, es crucial; ya que en ella, en gran medida, se configuran los ideales de vida que después van a constituir la identidad personal adulta. Una gran parte de las bases sobre las que se edificará el futuro se asientan en esta etapa de transición y transformación.

La adolescencia es el período de adquisición y consolidación de una identidad personal y social, entre otras cosas consistentes en una conciencia moral autónoma, de

reciprocidad, en la adopción de ciertos valores significativos y en la elaboración de un concepto de sí mismo al que acompaña una autoestima básica. La adolescencia es también una edad de adquisición de independencia, de desprendimiento respecto a la familia y de establecimiento de nuevos lazos de grupo, de amistad y de relación sexual (Garaigordobil, 2000).

El desarrollo del autoconcepto a lo largo de la adolescencia se caracteriza por la capacidad de autodescribirse a sí mismo en términos más abstractos y psicológicos, desde los rasgos de personalidad, las habilidades sociales o las motivaciones hasta las creencias y valores, para desarrollar un autoconcepto equilibrado, estable y realista. Además, debe establecer una identidad que integre su pasado, su presente y sus aspiraciones; debe llegar a una toma de decisiones y compromisos sobre la que asentar su futuro profesional, las relaciones afectivo sexuales y el compromiso ideológico.

Carretero, Palacios y Marchesi (1995), argumentan que el concepto de sí mismo o autoconcepto no es otra cosa que conocimiento de sí mismo, autoconocimiento; es un conjunto de representaciones o esquemas cognitivos acerca de uno mismo, con funciones de recepción, procesamiento y utilización del flujo de información acerca del propio sujeto. La identidad de la persona, al concepto de sí mismo se le suele atribuir un desarrollo decisivo durante la adolescencia.

El elemento considerado más característico del desarrollo de la personalidad en los años adolescentes es el de la identidad personal. Para Erikson (1980, citado en: Garaigordobil, 2000) la adolescencia constituye el momento clave y también crítico de formación de la identidad, definiendo el concepto «identidad» como diferenciación personal inconfundible, autodefinición de la persona ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores. La identidad es de naturaleza psicosocial y contiene elementos cognitivos, ya que el individuo se juzga a sí mismo en función de cómo advierte que le juzgan los demás, en comparación con ellos mismos. Es una etapa de búsqueda y de consecución de la identidad del individuo. La tarea de la adolescencia es la individuación, entendida como la delimitación de las fronteras que le separan a uno de los demás, la ruptura de los lazos con los objetos de la infancia y la toma de distancia frente a los padres.

El adolescente busca una nueva identidad, y es normal que en este proceso de búsqueda de sí mismo y de su identidad sienta ansiedad y confusión, quiera alejarse del hogar y se revele contra la autoridad, se muestre contradictorio en sus sucesivos comportamientos, se debata en deseos contradictorios (dependencia-independencia) y estados de ánimo intensos y lábiles.

Para Garaigordobil (2000), el proceso de construcción de la identidad, se desarrolla de la siguiente manera:

1. El adolescente de 15 años, toma creciente conciencia y perceptividad de su propio yo. Muestra preocupación analítica de sus pensamientos y sentimientos y también de los demás, observa detalles, desea información sobre su forma de ser, desea estar solo y polemiza en el intercambio con los adultos. Desea ser independiente, rechaza el hogar, busca a los amigos de su edad, su tiempo libre tiene gran importancia porque en él desarrolla su Yo. Sus emociones son fluctuantes, aunque no tanto como a los 13 años, se aísla, necesita cariño pero no lo demuestra, la crítica le desmoraliza y muestra poca preocupación por lo escolar. Podría definirse como un «Yo» en busca de intimidad.
2. El adolescente de 17 años se muestra como un preadulto, observándose que su deseo de independencia es menos impulsivo y más real, razona más en su comunicación con los adultos, con mayor adaptación escolar y familiar, los grupos y equipos le atraen fuertemente, la amistad es un concepto más firme y está más valorizada, busca modelos de identificación y su aspiración es el éxito social. En lo que se refiere a la confianza y a la seguridad personal, el ejercicio de la independencia aumenta la confianza en sí mismo, sabe dominar mejor sus emociones, siendo menos lábil emocionalmente, y acepta mejor la crítica, con un sentido más realista de la vida, comprendiendo que parcialmente las cosas dependen de uno mismo.

López, Etxebarra, Fuentes y Ortíz (1999), considera que en la adolescencia media (14-17) destaca la capacidad para diferenciar atributos en relación de roles y situaciones, de forma que pueden entender que ciertas circunstancias pueden dominar que se comporten de

manera inconsistente en los rasgos con que se autodescriben. En estos años intermedios los adolescentes pueden identificar características opuestas en su autodescripción e interpretan estas contradicciones ambivalentes como un conflicto que genera tensión e inestabilidad en la valoración de sí mismos.

Finalmente, en los últimos años de la adolescencia, los contenidos del autoconcepto incluyen valores, convicciones morales y creencias: éstos son relacionados con roles y situaciones y además, el conocimiento de atributos opuestos o inconsistentes apenas generan confusión, puesto que son capaces de integrar las abstracciones elementales en abstracciones compatibles de orden superior.

Al finalizar la adolescencia, se produce una nueva relación consigo mismo (identidad corporal e identidad psicológica), con sus padres y con el mundo. Para llegar a ser adulto se requieren diversos factores tales como madurez física, independencia económica de la familia, madurez sexual, elección vocacional, relaciones viables con compañeros, adquisición del sentido de la propia identidad, configuración de un código ético-moral.

Sin embargo, el concepto de sí mismo que tenga un adolescente es algo débil y cambiante, pero al igual que los conceptos de sí mismo que tiene la mayoría de la gente, satisface una necesidad específica para reforzar el ego. A fin de obtener seguridad para el ego, el joven adopta algún papel que pueda lograr la aprobación social. Si la aprobación no se produce, debe encontrar o un nuevo papel o una excusa para el papel desaprobado o de estatus bajo que se ve forzado a desempeñar. En consecuencia, es sumamente importante que el adulto le proporcione al adolescente todas las oportunidades razonables para reforzar su ego. Esto puede lograrse en parte ayudándolo a adaptar papeles aprobados socialmente que refuercen al ego (Horrocks 1993).

La mayor tarea vital, de la fase de la adolescencia es la necesidad del individuo de descubrir, dar forma y consolidar su propia identidad. Esto se refiere al núcleo del carácter o personalidad del individuo y se piensa que es un precursor vital de la verdadera intimidad y profundidad en las relaciones personales.

Por otro lado, Horrocks (2001), subraya que es inevitable una crisis de la adolescencia acerca de la identidad personal, que produce todos o algunos de los síntomas de tensión (ansiedad, depresión, sentimiento de frustración, conflicto y derrotismo). Para el adolescente, es el reto entre "identidad" y "difusión de identidad". Al dejar atrás sus papeles infantiles, se considera que los adolescentes, se preocupan por hallar para sí mismos una respuesta satisfactoria a la pregunta "¿Quién soy yo?" Pueden "probarse" una variedad de identidades en su búsqueda de respuestas; buscan experiencia en diferentes roles y a través de una variedad de relaciones. Es autoexplorarse a través de la experimentación. Algunos se detienen en un sí mismo inmaduro demasiado pronto ("exclusión"); otros lo hacen, demasiado tarde. Si los niños y niñas fracasan en aclarar y dar sustancia a su identidad personal, es posible que experimenten depresión y aun, desesperación. Estos sentimientos, más un sentido de falta de significado y autodesprecio, son las indicaciones de lo que Erikson llama "difusión de identidad".

Garaigordobil (2000), también considera que en la adolescencia se produce una crisis con la realidad externa, ya que debe enfrentar un mundo de adultos que a la vez es deseado y temido. La inestabilidad de la personalidad del adolescente es fruto de estas tensiones consigo mismo y con el exterior. En el contexto de la crisis de identidad que se observa en la adolescencia se produce una desidealización de los padres, se buscan nuevas formas de vida rechazando lo familiar y mostrando oposición a la autoridad (padres, profesores). La crisis de la identidad no hay que verla como algo negativo. Aunque es un período de tensión interior que se pone de relieve en la conducta del adolescente, éste es un período de búsqueda de la identidad personal, la cual sufre un proceso de reorganización en el transcurso de esta etapa.

Además, el adolescente experimenta una enorme necesidad de reconocimiento por parte de otros, necesidad que no se confunde con el puro y simple narcisismo. Es la posición y el reconocimiento dentro del grupo de compañeros lo que principalmente le asegura un concepto positivo de sí. El concepto que del adolescente se forman los adultos difiere mucho del autoconcepto forjado por él mismo. Los adolescentes consideran sobre todo aquellas características personales que influyen en las relaciones sociales o que determinan su imagen de los demás, y en cuanto a su valoración hacen generalizaciones

basándose en un conjunto de rasgos y olvidando otros (López, Etxebarra, Fuentes y Ortiz, 1999).

Cabe recalcar, que el concepto de sí mismo de un adolescente puede recibir la influencia de las actitudes y actividades de grupo en cuanto lo afecten directamente. El conocimiento que tenga un individuo sobre las opiniones que otros guardan de él, afectaría su visión de sí mismo como se manifiesta en su autoevaluación. Rosen (1960, citado en: Horrocks, 1993), en un estudio de varones preadolescentes y adolescentes tempranos, presentan resultados que revelan que el deseo de un muchacho para hacer un cambio en sí mismo depende de la antipatía que le tengan los coetáneos y de que no lo consideren como un papel modelo que desearan emular. La participación con grupos de coetáneos conduce a una mayor confianza en sí mismo y a un concepto de sí mismo más favorable.

Las asociaciones juveniles ofrecen al adolescente un marco muy apropiado para el nacimiento y el cultivo de la amistad, teniendo un gran valor formativo. Le ofrecen la posibilidad de adquirir confianza en sí mismo, desenvolverse sin la tutela paterna, descubrir la naturaleza, descubrir la sociabilidad y las premisas necesarias para una buena relación entre los sexos, desarrollar el afán de aventura y el deseo de independencia y la posibilidad de comprender y ser comprendido.

Por lo tanto, el adolescente en su búsqueda de identidad va a recurrir a la uniformidad del grupo en el que desea encontrar seguridad y estima. En esta etapa va surgiendo el espíritu de grupo, los miembros aceptan los dictados del grupo (modas, vestimentas, costumbres, lenguaje), se oponen a las figuras paternas, transfiriendo la dependencia que se mantenía en la familia al grupo. El grupo constituye la transición necesaria en el mundo externo para lograr la individuación adulta. En opinión de Rodríguez (1994, citado en: Garaigordobil, 2000) toda esta dinámica se desencadena a raíz de la búsqueda por parte del adolescente de una nueva identidad (sexual, social y psicológica), lo que le llevará a impugnar los antiguos patrones y normas preestablecidos (brecha generacional) y desear desarrollar un campo de acción y de manifestación realmente propio (cultura adolescente), lo que vendrá a significar un impacto sociocultural renovador inherente a toda nueva generación. El adolescente experimenta una enorme necesidad de

reconocimiento por parte de otros, necesidad que no se confunde con el puro y simple narcisismo. Es la posición y el reconocimiento dentro del grupo de compañeros lo que principalmente asegura un concepto de sí mismo.

Además, Carretero Palacios y Marchesi (1995), argumentan que la interacción con los compañeros en la adolescencia desempeña funciones parecidas a las de la niñez, pero de manera quizá más decisiva. El grupo pasa a constituir ahora la institución socializadora por antonomasia, la fuente principal de donde el adolescente recaba su estatus y su autoconcepto. Las relaciones con los iguales, del mismo y del otro sexo, sirven de prototipos de las futuras relaciones entre adultos. El adolescente necesita compartir sus sentimientos, dudas, temores y proyectos con otras personas, y difícilmente puede hacerlo con los padres, que no le comprenden, aunque pongan mucho esfuerzo en ello. Compartirá, con los compañeros; y éstos le ayudaran decisivamente a configurar su propia identidad. El adolescente se encuentra en el proceso de romper los lazos familiares y para eso necesita desesperadamente del apoyo, la aprobación y la seguridad que le proporciona el grupo de sus iguales. Los de su generación serán así «modelos, espejos, auxiliares y contrastes» en su aventura de independencia, de cristalización de una identidad propia.

Después de todo lo anterior podemos darnos cuenta de la vigencia que siguen teniendo en nuestros días los primeros aportes de Darwin sobre el tema de adaptación y como es que estos, son manejados por diversos autores en muy diferentes campos de estudio, como en este caso, aplicados a la psicología y más específicamente a la adaptación en la adolescencia. Haciendo alusión a esto, la adolescencia y la adaptación fueron los temas medulares de esta revisión bibliografía y por lo tanto, ahora se cuenta con un panorama más amplio sobre el tema central; por consiguiente, se pueden llevar a cabo algunas conclusiones. En el primero de los casos se puede decir que el proceso de adaptación del adolescente no se lleva primeramente en esta etapa de su vida sino que comienza a gestarse desde el momento en que nace, pasando por todo el período de la infancia y la pubertad y hasta el momento en el que llega a la adolescencia. En segundo lugar, se puede concluir que la familia es la entidad que brinda al niño, futuro adolescente las herramientas para convertirse en un ser adaptado; ya que la familia es quien modela y moldea en primera instancia las reglas del comportamiento, tanto dentro como fuera del

seno familiar, estas reglas son las que sentaran las bases para el resto su vida. En tercer término podemos decir que después de la familia la escuela es el segundo hogar del adolescente y por tal motivo, este ha tenido que adaptarse a los profesores y a sus compañeros, quizás a estos últimos son a los que intente adaptarse, ya que estos son el apoyo que le permitirán practicar conductas, habilidades y roles que contribuirán a su identidad personal y a su vez harán que se sienta emocionalmente seguro y libre de la mirada crítica de los adultos. Por último, se puede mencionar que todo lo anterior contribuye a una buena o mala construcción de la personalidad del adolescente y a su vez a la buena adaptación en su vida actual y adulta.

Una vez que se ha expuesto lo anterior se pasara a la parte metodológica de este reporte de investigación.

## MÉTODO

**Objetivo general:** Obtener las normas de puntuación de la Escala de Adaptación Magallanes para adolescentes de edades comprendidas entre los 16 y 18 años de edad de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

### **Método:**

*Paso 1.* Se concertó una cita con el profesor Rubén Barajas Palomino de la materia de Orientación Educativa, para pedirle su colaboración en la aplicación de la Escala de Adaptación Magallanes a 207 alumnos de la Preparatoria No. 3 “Justo Sierra” de la UNAM, con edades entre los 16 a 18 años de edad.

*Paso 2.* Se pidió que se nos asignaran 2 grupos de 50 alumnos cada uno que comprendan las edades de 16 a 17 años de edad y 2 grupos más con alumnos de edades entre 17 y 18 años.

*Paso 3.* Una vez asignados los grupos se fijaron las fechas y los horarios en que se llevaría a cabo la aplicación del EMA.

*Paso 4.* Se solicitó un salón para la aplicación del EMA, el cual estaba equipado con sillas y mesas suficientes para los alumnos; además contaba con iluminación y ventilación adecuada.

*Paso 5.* Una vez aplicados los 200 cuestionarios del EMA, se calificaron y se ingresaron las puntuaciones obtenidas a la computadora y se llevó a cabo el análisis estadístico por medio del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS).

*Paso 6.* Por último, se obtuvieron los percentiles por sexo, edad y por cada área de adaptación, para adolescentes de edades entre los 16 a 18 años de edad de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

**Tipo de análisis:** El tipo de análisis que se llevó a cabo fue cuantitativo, para llevarlo a cabo se utilizó el paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), para la obtención de percentiles por:

- *Sexo:* Masculino y femenino,
- *Edad:* 16 a 17 y 17 a 18,
- *Áreas:* Adaptación Familiar (padre y madre), Adaptación Escolar (profesores y compañeros) y Adaptación Personal (satisfacción consigo mismo/a)

**Descripción de la Escala de Adaptación Magallanes:** La escala fue realizada por E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago, su administración puede ser individual o colectiva con una duración de 20 a 45 minutos aproximadamente y sus niveles de aplicación comprenden edades entre los 12 a 18 años de edad. El método que se utiliza para medir cada reactivo de la prueba es la escala Likert la cual contiene cinco afirmaciones que son: nunca (0), pocas veces (1), con frecuencia (2), muchas veces (3) y siempre (4). Esta escala corresponde a las categorías de Adaptación al Padre, a la Madre, Profesores, Compañeros y Genérico y para la categoría de Adaptación Personal los valores son a la inversa, es decir para nunca la puntuación es de 4 y para siempre es 0. La Escala de Adaptación Magallanes consta de 90 elementos repartidos en 6 variables que evalúan:

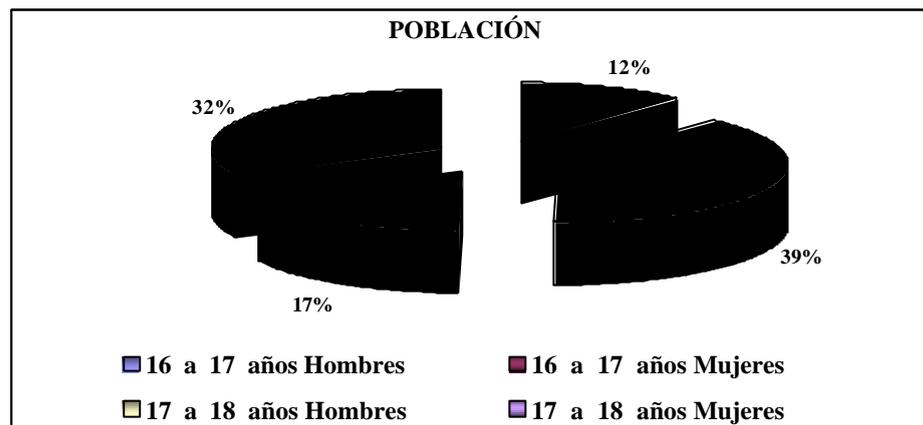
- *Adaptación al Padre* (20 elementos) Informa de la calidad de la relación entre el adolescente y su padre. La puntuación máxima que se puede obtener en esta escala es 80 y la mínima es de 0.
- *Adaptación a la Madre* (20 elementos) Indica la calidad de la relación entre el adolescente y su madre. La puntuación máxima que se puede obtener en esta escala es 80 y la mínima es de 0.
- *Adaptación a sus Profesores* (14 elementos) Evalúa el grado de ajuste a los profesores. No permite identificar el ajuste bueno o malo de cada uno de los mismos, pero facilita conocer la existencia o no de problemas con las figuras de autoridad que representan los profesores. La puntuación máxima que se puede obtener en esta escala es 56 y la mínima es de 0.

- *Adaptación a sus Compañeros* (11 elementos) Proporciona información sobre el grado de ajuste a los iguales. La puntuación máxima que se puede obtener en esta escala es 44 y la mínima es de 0.
- *Adaptación a la Escuela (Genérica)* (6 elementos) Indica el ajuste en la escuela, permite asumir como el alumno valora su educación y sus comportamientos habituales de respeto y cumplimiento de las normas escolares. La puntuación máxima que se puede obtener en esta escala es 24 y la mínima es de 0.
- *Adaptación Personal* (19 elementos) Permite identificar la existencia de problemas personales. La puntuación máxima que se puede obtener en esta escala es 76 y la mínima es de 0.

La Escala de Adaptación Magallanes tiene como finalidad valorar de manera cuantitativa los niveles de adaptación del adolescente con personas significativas de su entorno social (padres, profesores y compañeros de clase), su nivel de adaptación al medio escolar y el grado de ajuste personal. En lo que se refiere a la interpretación de las puntuaciones, entre más altas hayan sido éstas son más altos los niveles de adaptación, de manera contraria las puntuaciones bajas indican menor grado de adaptación del sujeto.

## INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para la baremación de la Escala de Adaptación de Magallanes (EMA) se aplicaron en total 207 cuestionarios, de los cuales 104 fueron destinados a adolescentes de edades entre 16 y 17 años de edad (12% hombres, 39% mujeres) y los 103 restantes se emplearon para adolescentes de 17 a 18 años de edad (17% hombres, 32% mujeres) (gráfica 1).



Gráfica 1. Porcentaje de la población de acuerdo al sexo y edad.

Se obtuvieron puntuaciones para hombres y mujeres de 16 a 17 y de 17 a 18 años de edad y para las seis áreas que evalúa el EMA (adaptación al padre, a la madre, a los profesores, compañeros, genérica y personal), por medio del paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS).

Por tanto, una vez obtenidos los percentiles del EMA se adaptaron los cortes para los adolescentes de la zona metropolitana de la ciudad de México, los cuales se presentan a continuación:

- 90 a 99 (muy alta)
- 76 a 89 (alta)
- 60 a 75 (media alta)
- 41 a 59 (media)
- 26 a 40 (media baja)
- 11 a 25 (baja)
- 0 a 10 (muy baja)

Los percentiles que se obtuvieron para la Escala Magallanes de Adaptación derivadas para adolescentes de edades comprendidas entre los 16 y 18 años de edad de la zona metropolitana de la Ciudad de México, se presentan en tablas para cada área evaluada (adaptación al padre, a la madre, a los profesores, compañeros, genérica y personal) quedando para adolescentes de 16 a 17 años de edad, seis tablas para las puntuaciones de los hombres y seis para las mujeres; para los adolescentes de 17 a 18 años de edad seis tablas para los hombres y seis para las mujeres; cada una de éstas consta de tres columnas: en la primera se encuentran los percentiles correspondientes a las puntuaciones directas que aparecen en la segunda columna y en la última se sitúan las interpretaciones de los rangos de los percentiles.

A continuación se muestran las puntuaciones de los adolescentes de 16 a 17 años de edad:

### **Adaptación al Padre**

En la escala de Adaptación al Padre los hombres alcanzaron como puntuación máxima 78 puntos marcando un percentil de 99; por otro lado, la puntuación mínima fue de 8 a la cual le corresponde el percentil 25 (tabla 1). Las mujeres obtuvieron la puntuación máxima que se puede alcanzar en ésta área, 80 puntos que corresponden al percentil 99, mientras la puntuación mínima fue 0 con un percentil de 1 (tabla 2).

<b>HOMBRES</b>		
<b>Percentiles</b>	<b>Puntuaciones</b>	<b>Interpretación</b>
<b>99</b>	78	Muy Alta
<b>96</b>	75	
<b>88</b>	74	Alta
<b>80</b>	72	
<b>76</b>	69	
<b>68</b>	65	
<b>64</b>	64	Media Alta
<b>60</b>	61	
<b>56</b>	60	Media
<b>48</b>	58	
<b>44</b>	57	
<b>36</b>	56	Media Baja
<b>32</b>	51	
<b>28</b>	50	
<b>24</b>	48	Baja
<b>20</b>	34	

16	33	
12	30	
8	25	Muy Baja

Tabla 1

MUJERES		
Percentiles	Puntaciones	Interpretación
99	80	Muy Alta
96	79	
92	78	
91	77	
90	75	
85	74	Alta
81	73	
77	72	
73	71	Media Alta
71	70	
70	69	
67	68	
62	67	
53	66	Media
47	65	
44	64	
39	63	Media Baja
37	58	
35	57	
33	56	
30	55	
29	52	
25	51	
23	50	Baja
19	48	
18	47	
15	44	
14	41	
13	39	
11	38	
9	32	Muy Baja
5	29	
4	23	
3	14	
1	0	

Tabla 2

### Adaptación a la Madre

En la escala de Adaptación a la Madre, tanto hombres como mujeres obtuvieron la puntuación máxima de 80 puntos, adquiriendo un percentil de 99; la puntuación mínima para hombres fue de 27 con un percentil de 4 (tabla 3) y para las mujeres fue de 0 con un percentil de 1 (tabla 4).

<b>HOMBRES</b>		
<b>Percentiles</b>	<b>Puntuaciones</b>	<b>Interpretación</b>
99	80	Muy Alta
96	77	
88	75	Alta
84	74	
80	72	
76	71	
68	69	Media Alta
64	68	
60	63	
56	61	Media
52	60	
48	58	
40	57	Media Baja
24	47	
20	42	Baja
16	40	
12	36	
8	35	Muy Baja
4	27	

Tabla 3

<b>MUJERES</b>		
<b>Percentiles</b>	<b>Puntuaciones</b>	<b>Interpretación</b>
99	80	Muy Alta
96	79	
92	78	
91	77	
90	75	
85	74	Alta
81	73	
77	72	
73	71	Media Alta
71	70	
70	69	
67	68	
62	67	
53	66	Media
47	65	
44	64	
39	63	Media Baja
37	58	
35	57	
33	56	
30	55	
29	52	
25	51	Baja
23	50	
19	48	
18	47	
15	44	
14	41	
13	39	
11	38	

<b>9</b>	32	Muy Baja
<b>5</b>	29	
<b>4</b>	23	
<b>3</b>	14	
<b>1</b>	0	

Tabla 4

### Adaptación a los Profesores

En la escala de Adaptación a los Profesores los hombres alcanzaron una puntuación de 56 con un percentil de 99 y la puntuación mínima fue de 14 con un percentil de 4 (tabla 5). Las mujeres obtuvieron una puntuación máxima de 51 con un percentil de 99 y como mínima 6 con un percentil de 1 (tabla 6).

<b>HOMBRES</b>		
<b>Percentiles</b>	<b>Puntuaciones</b>	<b>Interpretación</b>
<b>99</b>	56	Muy Alta
<b>96</b>	46	
<b>92</b>	44	
<b>88</b>	41	Alta
<b>80</b>	39	
<b>72</b>	34	Media Alta
<b>68</b>	33	
<b>64</b>	31	
<b>60</b>	28	
<b>56</b>	27	Media
<b>48</b>	26	
<b>44</b>	25	
<b>40</b>	24	Media Baja
<b>32</b>	19	
<b>24</b>	18	Baja
<b>20</b>	17	
<b>12</b>	15	
<b>4</b>	14	Muy Baja

Tabla 5

<b>MUJERES</b>		
<b>Percentiles</b>	<b>Puntuaciones</b>	<b>Interpretación</b>
<b>99</b>	51	Muy Alta
<b>98</b>	49	
<b>96</b>	47	
<b>94</b>	45	
<b>90</b>	44	
<b>86</b>	43	Alta
<b>85</b>	42	
<b>82</b>	41	
<b>79</b>	40	
<b>73</b>	39	Media Alta
<b>72</b>	38	
<b>68</b>	37	

66	36	
62	35	
60	34	
56	33	Media
52	32	
48	31	
47	30	
46	29	
39	27	Media Baja
38	26	
33	25	
30	24	
27	23	
24	21	
23	20	Baja
20	19	
19	18	
15	17	
10	16	Muy Baja
9	15	
8	13	
5	12	
4	10	
3	9	
1	6	

Tabla 6

### Adaptación a los Compañeros

En la escala de Adaptación a los Compañeros ambos sexos lograron la puntuación máxima de ésta área, es decir, 44 puntos con un percentil de 99; sin embargo, los hombres adquirieron como puntuación mínima 11 puntos con un percentil de 4 (tabla 7) y las mujeres obtuvieron un puntaje de 12 con un percentil de 1 (tabla 8).

HOMBRES		
Percentiles	Puntuaciones	Interpretación
99	44	Muy Alta
88	43	Alta
84	42	
80	41	
76	39	
68	38	Media Alta
64	37	
60	36	
56	35	Media
52	34	
48	33	
36	31	Media Baja
32	29	
28	25	
16	24	Baja

12	23	
8	21	Muy Baja
4	11	

Tabla 7

MUJERES		
Percentiles	Puntuaciones	Interpretación
99	44	Muy Alta
92	43	
89	42	Alta
86	41	
81	40	
79	39	
73	38	Media Alta
71	37	
68	35	
63	34	
58	33	Media
56	32	
46	31	
44	30	
43	29	
41	28	
38	27	
33	26	
27	25	Media Baja
25	23	Baja
23	22	
22	21	
19	20	
17	19	
11	18	Muy Baja
9	17	
8	16	
5	15	
4	14	
3	13	
1	12	

Tabla 8

### Adaptación Genérica

En la escala Genérica ambos sexos lograron la puntuación máxima de ésta área, es decir, 24 puntos con un percentil de 99; sin embargo, los hombres obtuvieron como puntuación mínima 7 puntos con un percentil de 8 (tabla 9) y las mujeres adquirieron el mismo puntaje; pero con un percentil de 4 (tabla 10).

HOMBRES		
Percentiles	Puntuaciones	Interpretación
99	24	Muy Alta

84	20	Alta
80	19	
72	18	Media Alta
68	17	
60	15	
-	-	Media
40	14	Media Baja
36	13	
32	12	
24	11	Baja
20	9	
12	8	
8	7	

Tabla 9

MUJERES		
Percentiles	Puntuaciones	Interpretación
99	24	Muy Alta
98	23	
92	22	
85	21	Alta
71	19	Media Alta
-	-	
56	18	
44	17	Media
33	16	Media Baja
27	15	
22	14	
18	13	Baja
15	12	
11	11	
8	10	
6	9	Muy Baja
5	8	
4	7	

Tabla 10

### Adaptación Personal

En la escala de Adaptación Personal los hombres obtuvieron 76 puntos que es la puntuación máxima para ésta área con un percentil de 99 y como puntuación mínima 26 con un percentil de 4 (tabla 11) y las mujeres alcanzaron 72 puntos fijándose en estas puntuaciones con percentil de 99 y con una puntuación mínima de 0 con un percentil de 1 (tabla 12).

Hombres		
Percentiles	Puntuaciones	Interpretación
99	76	Muy Alta
96	72	

92	70	
84	68	Alta
80	66	
76	65	
72	64	Media Alta
68	63	
60	62	
56	59	Media
52	58	
48	57	
40	56	Media Baja
32	54	
28	50	
24	47	Baja
20	45	
12	41	
8	35	Muy Baja
4	26	

Tabla 11

MUJERES		
Percentiles	Puntuaciones	Interpretación
99	72	Muy Alta
98	68	
90	67	
89	66	Alta
84	65	
81	64	
77	63	Media Alta
72	62	
67	61	
63	59	
62	58	Media
53	57	
52	56	
48	55	
46	54	
42	53	Media Baja
39	52	
35	51	
34	50	
32	49	
30	48	
29	47	Baja
27	44	
25	43	
22	39	
20	38	
19	37	
18	36	
17	35	
14	33	
11	32	
10	29	
9	28	

<b>8</b>	26	Muy Baja
<b>6</b>	20	
<b>4</b>	17	
<b>3</b>	16	
<b>1</b>	0	

Tabla 12

Ahora se mostraran las puntuaciones de los adolescentes de 17 a 18 años de edad:

### Adaptación al Padre

En la escala de Adaptación al Padre, la población de ambos sexos obtuvieron como puntuación máxima 78 con un percentil de 99; por otro lado, la puntuación mínima para los hombres fue de 24 con un percentil de 3 (tabla 13) y las mujeres obtuvieron la puntuación mínima de 0 con un percentil de 5 (tabla 14).

<b>ADAPTACIÓN AL PADRE</b>		
<b>Percentiles</b>	<b>Puntaciones</b>	<b>Interpretación</b>
<b>99</b>	78	Muy Alta
<b>94</b>	77	
<b>92</b>	75	
<b>86</b>	74	Alta
<b>83</b>	71	
<b>81</b>	70	
<b>78</b>	62	
<b>72</b>	60	
<b>61</b>	59	Media Alta
<b>53</b>	58	Media
<b>50</b>	56	
<b>42</b>	55	
<b>36</b>	53	Media Baja
<b>33</b>	51	
<b>31</b>	45	
<b>25</b>	41	
<b>22</b>	39	
<b>17</b>	36	Baja
<b>14</b>	34	
<b>11</b>	32	
<b>8</b>	30	
<b>6</b>	28	Muy Baja
<b>3</b>	24	

Tabla 13

<b>MUJERES</b>		
<b>Percentiles</b>	<b>Puntaciones</b>	<b>Interpretación</b>
<b>99</b>	78	Muy Alta
<b>97</b>	76	
<b>96</b>	73	

93	72	
91	71	
88	70	Alta
87	69	
84	68	
81	67	
79	65	
76	64	
73	63	Media Alta
67	62	
61	61	
60	60	
55	58	Media
54	57	
46	56	
45	54	
42	53	
40	50	Media Baja
37	49	
36	48	
33	43	
31	41	
25	40	Baja
24	39	
22	36	
19	34	
18	33	
15	27	
13	20	
10	15	Muy Baja
9	9	
8	5	
6	1	
5	0	

Tabla 14

### Adaptación a la Madre

En la escala de Adaptación a la Madre, tanto hombres como mujeres alcanzaron la puntuación máxima de ésta área que es de 80 puntos, adquiriendo un percentil de 99; la puntuación mínima en hombres fue de 32 con un percentil de 3 (tabla 15) y en las mujeres fue de 23 con un percentil de 2 (tabla 16).

HOMBRES		
Percentiles	Puntuaciones	Interpretación
99	80	Muy Alta
94	79	
92	78	
89	77	Alta
86	76	
83	74	

78	71	
75	69	Media Alta
69	68	
67	66	
61	64	
56	62	Media
53	60	
50	59	
44	58	
42	57	
39	56	Media Baja
33	55	
28	54	
25	49	Baja
22	47	
14	45	
11	41	
8	38	Muy Baja
6	36	
3	32	

Tabla 15

<b>MUJERES</b>		
<b>Percentiles</b>	<b>Puntuaciones</b>	<b>Interpretación</b>
99	80	Muy Alta
97	79	
94	78	
91	77	
90	75	
85	74	Alta
82	73	
79	72	
76	71	
70	70	Media Alta
69	69	
64	68	
63	65	
60	64	
55	63	Media
52	62	
51	61	
49	60	
45	59	
43	58	
42	57	
37	56	Media Baja
36	55	
34	54	
31	52	
30	50	
28	49	
27	47	
24	46	Baja
21	44	
19	43	

18	42	
15	39	
13	38	
12	35	
10	34	
9	32	
8	30	
6	27	Muy Baja
5	25	
3	24	
2	23	

Tabla 16

### Adaptación a los Profesores

En la escala de Adaptación a los Profesores los hombres alcanzaron la puntuación máxima de 56 con un percentil de 99 y la puntuación mínima de 12 con un percentil de 6 (tabla 17). Las mujeres obtuvieron una puntuación máxima de 53 con un percentil de 99 y como mínima 2 con un percentil de 3 (tabla 18).

HOMBRES		
Percentiles	Puntuaciones	Interpretación
99	56	
94	53	Muy Alta
92	43	
89	41	
81	37	Alta
78	36	
69	30	
64	29	Media Alta
61	28	
56	27	Media
50	25	
39	24	Media Baja
31	22	
25	21	
19	18	Baja
17	17	
8	14	
6	12	Muy Baja

Tabla 17

MUJERES		
Percentiles	Puntuaciones	Interpretación
99	53	
97	52	Muy Alta
96	47	
93	45	
88	43	
87	41	

85	40	Alta
84	39	
82	37	
78	36	
75	35	Media Alta
70	34	
67	33	
64	32	
58	31	Media
54	30	
52	27	
48	26	
42	25	
33	24	
28	22	
25	21	
21	20	Media Baja
13	18	
12	17	Baja
9	15	Muy Baja
8	8	
6	6	
5	5	
3	2	

Tabla 18

### Adaptación a los Compañeros

En la escala de Adaptación a los Compañeros, la población de ambos sexos lograron la puntuación máxima de ésta área 44 puntos con un percentil de 99; sin embargo, las mujeres obtuvieron como puntuación mínima de 4 puntos con un percentil de 2 (tabla 19), en tanto que los hombres alcanzaron un puntaje de 1 con un percentil de 3 (tabla 20).

<b>HOMBRES</b>		
<b>Percentiles</b>	<b>Puntuaciones</b>	<b>Interpretación</b>
99	44	Muy Alta
94	43	
92	42	
86	41	Alta
83	40	
81	39	
77	38	
72	37	Media Alta
69	35	
56	34	Media
44	33	
36	32	Media Baja
25	30	Baja
22	28	
17	23	
14	19	

11	16	
8	13	Muy Baja
6	12	
3	1	

Tabla 19

MUJERES		
Percentiles	Puntuaciones	Interpretación
99	44	Muy Alta
97	43	
91	41	
90	40	
87	39	Alta
85	38	
81	37	
78	36	
73	35	Media Alta
70	33	
60	32	
58	31	Media
54	29	
45	28	
39	27	Media Baja
30	26	
28	25	
25	24	Baja
19	23	
18	21	
16	20	
15	18	
13	17	
10	16	Muy Baja
9	14	
8	12	
6	11	
3	6	
2	4	

Tabla 20

### Adaptación Genérica

En la escala Genérica ambos sexos alcanzaron la puntuación máxima de ésta área, 24 puntos con un percentil de 99; sin embargo, los hombres obtuvieron como puntuación mínima 2 puntos con un percentil de 3 (tabla 21) y las mujeres lograron un puntaje de 8 con un percentil de 5 (tabla 22).

HOMBRES		
Percentiles	Puntuaciones	Interpretación
99	24	Muy Alta
94	23	
92	22	

83	21	Alta
81	19	
67	18	Media Alta
53	15	Media
42	14	
31	13	Media Baja
25	12	Baja
17	11	
14	9	
8	8	Muy Baja
6	6	
3	2	

Tabla 21

<b>MUJERES</b>		
<b>Percentiles</b>	<b>Puntuaciones</b>	<b>Interpretación</b>
99	24	Muy Alta
91	23	
84	21	Alta
79	20	
72	19	Media Alta
64	18	
55	17	Media
48	16	
40	15	Media Baja
33	14	
30	13	
19	12	Baja
15	11	
13	10	
8	9	Muy Baja
5	8	

Tabla 22

### Adaptación Personal

En la escala de Adaptación Personal tanto hombres como mujeres lograron 73 puntos como máximo con un percentil de 99; no obstante, los hombres obtuvieron la puntuación mínima 7 puntos con un percentil de 3 (tabla 23) y las mujeres alcanzaron 10 puntos con un percentil de 2 (tabla 24).

<b>HOMBRES</b>		
<b>Percentiles</b>	<b>Puntuaciones</b>	<b>Interpretación</b>
99	73	Muy Alta
97	69	
92	66	
83	65	Alta
81	64	
78	62	
75	61	Media Alta

64	60	
58	57	Media
53	54	
47	51	
44	50	
39	48	Media Baja
36	47	
33	46	
28	44	
25	41	Baja
22	36	
19	30	
14	29	
11	25	
8	22	Muy Baja
6	10	
3	7	

Tabla 23

MUJERES		
Percentiles	Puntuaciones	Interpretación
99	73	Muy Alta
97	72	
91	71	
88	66	Alta
87	64	
82	63	
79	62	
75	61	Media Alta
73	60	
72	59	
70	58	
67	57	
57	56	Media
49	55	
48	54	
46	53	
40	52	Media Baja
37	51	
34	50	
31	49	
30	47	
28	45	
27	44	
19	42	Baja
16	40	
15	38	
12	35	
9	33	Muy Baja
8	25	
6	22	
3	18	
3	18	
2	10	

Tabla 24

## CONCLUSIONES

Debido a las diferentes variables que evalúa la Escala de Adaptación Magallanes, es una prueba que cuenta con una gran aceptación entre los psicólogos; sin embargo, es una escala elaborada para la población española y no cuenta con puntuaciones aptas para la población mexicana. Por tal motivo, fue importante baremar esta prueba para que se pueda utilizar en el proceso de evaluación psicológica y así obtener datos confiables acerca del nivel de adaptación de los adolescentes mexicanos, de esta manera el objetivo general de esta investigación fue obtener las normas de puntuación de la Escala de Adaptación Magallanes para adolescentes de edades comprendidas entre los 16 y 18 años de edad de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Al utilizar los baremos españoles del EMA para la población mexicana, los resultados mostraban que los adolescentes mexicanos se encontraban con una adaptación alta, esto se debía a que las puntuaciones naturales españolas van para el ámbito familiar de 68 a 74, profesores 38 a 45, compañeros 39 a 42, genérica 24 a 20 y personal 60 a 68, estas puntuaciones indican una adaptación alta para los españoles; por lo que eran puntuaciones que los adolescentes mexicanos alcanzaban con facilidad y al obtener las puntuaciones naturales para la zona metropolitana de la Ciudad de México se puede ver que la baremación española no era la correcta para nuestra población; ya que nuestros adolescentes alcanzaron puntuaciones naturales de 71 a 80 en el ámbito familiar, 43 a 56 profesores, 40 a 44 compañeros, 22 a 24 genérica y 66 a 76 adaptación personal; estas puntuaciones revelan una alta adaptación para los adolescentes de la zona metropolitana de la Ciudad de México lo cual muestra que están mejor adaptados en los ámbitos ya descritos que los adolescentes españoles.

Los cortes para la población mexicana van de 90 a 99 (muy alta), 79 a 89 (alta), 60 a 75 (media alta), 41 a 59 (media), 26 a 40 (media baja), 11 a 25 (baja) y 0 a 10 (muy baja), estos rangos dan una interpretación más amplia que los hechos por el EMA; ya que estos van de 85 a 95 (muy alta), 65 a 80 (alta), 45 a 60 (media), 25 a 40 (baja) y 5 a 20 (muy baja).

Por otro lado, se observó que las adolescentes de 16 a 17 años de edad de la zona metropolitana de la Ciudad de México alcanzaron puntuaciones naturales de 75 a 80 en el ámbito familiar, 44 a 54 profesores, 43 a 44 compañeros, 22 a 24 genérica y 67 a 76 adaptación personal. Para las adolescentes de 17 a 18 años de edad obtuvieron puntuaciones naturales de 75 a 80 en el ámbito familiar, 45 a 56 profesores, 40 a 44 compañeros, 23 a 24 genérica y 71 a 74 adaptación personal. Estas puntuaciones indican que las adolescentes de 17 a 18 años tienen una mejor adaptación escolar (profesores y genérica) y personal. Sin embargo, las adolescentes de 16 a 17 años de edad están mejor adaptadas con sus compañeros que las de 17 a 18 años. En lo que respecta a la familia ambas edades alcanzan el mismo puntaje.

Asimismo, los adolescentes de 16 a 17 años de edad de la zona metropolitana de la Ciudad de México sacaron puntuaciones naturales de 75 a 80 en el ámbito familiar, 44 a 56 profesores, 44 compañeros, 24 genérica y 70 a 76 adaptación personal. Los adolescentes de 17 a 18 años de edad consiguieron puntuaciones naturales de 75 a 80 en el ámbito familiar, 43 a 56 profesores, 42 a 44 compañeros, 22 a 24 genérica y 66 a 73 adaptación personal. Las puntuaciones anteriores muestran que los adolescentes de 16 a 17 años tienen una mejor adaptación escolar y personal que los adolescentes de 17 a 18 años. En el ámbito familiar ambos obtuvieron un puntaje semejante.

Al comparar las puntuaciones por sexo se puede ver que tanto mujeres como hombres de ambas edades alcanzan la misma puntuación natural en el ámbito familiar. Los y las adolescentes de 16 a 17 años son los que están más adaptados en el ámbito escolar que los adolescentes de 17 a 18 años de ambos sexos. Los adolescentes de 16 a 17 son los que están mejor adaptados consigo mismos. Cabe recalcar que los hombres de 16 a 17 años están más adaptados en todos los ámbitos que las mujeres de la misma edad y la mujeres de 17 a 18 años tiene una mejor adaptación escolar (profesores y genérica) y personal; no obstante los hombres de esta edad se adaptan mejor a sus compañeros que las mujeres.

Por lo tanto, se puede concluir que el trabajo que se hizo fue correcto en sentido de que se obtuvo la baremación de la Escala de Adaptación de Magallanes para los adolescentes de la zona metropolitana de la Ciudad de México, como se comprobó las

puntuaciones naturales difieren entre ambas poblaciones, lo que demuestra que la baremación hecha en el EMA no era la correcta para nuestra población.

Por otro lado, de la investigación realizada se desprenden múltiples beneficios, ya que como se mencionó anteriormente no solo ayuda a la Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala (UEPI) para que brinde un mejor servicio de evaluación psicológica a la sociedad sino que fortalece a la UNAM como institución líder en la rama de la investigación, porque al contar con información e instrumentos confiables y válidos sobre diversos temas, en este caso la adaptación, se pueden realizar múltiples investigaciones referentes al tema, que no solo aportarán nuevos conocimientos al usuario y a la psicología, sino que también a otras disciplinas afines a esta. Del mismo modo a las personas involucradas en esta labor, el trabajo realizado les deja un gran cúmulo de satisfacciones y de experiencias ya que con su esfuerzo contribuyen no solo a la construcción de su propio conocimiento sino que aportan un granito de arena al desarrollo de la Psicología.

Por último, se puede concluir que la adaptación es un tema que sigue teniendo vigencia en nuestros días; ya que los diversos sectores de la población, entre ellos el de los adolescentes mexicanos, han ido cambiando su forma de pensar y su estilo de vida, lo que los ha llevado a ser criticados en varias ocasiones y a ser juzgados con los criterios del pasado, lo cual nos obliga a actualizar las formas de obtener conocimientos e información sobre estos para que así se pueda comprender mejor su presente y encaminarlos hacia el futuro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Aguirre, B. A. (1994). *Psicología de la Adolescencia*. México: Alfaomega Marcombo. Pp. 215-269.
2. Alexander, T., Roodin, R. y Gorman, B. (1998). *Psicología Evolutiva*. Madrid: Pirámide. Pp. 338-361.
3. Allaer, C. (1972). *La Adolescencia*. Barcelona: Herder. Pp. 147-219.
4. Asher (1990); Kupersmidt y Coie (1990). *El Mundo Social de los Adolescentes*. En: Kimmel, C. D. y Weiner, I. B. (1998). *La Adolescencia: Una Transición del Desarrollo*. Barcelona: Ariel. Pág. 314.
5. Ausubel (1954). *Los Grupos de Adolescentes*. En: Lutte, G. (1991). *Liberar la Adolescencia*. Barcelona: Herdor. Pág. 235, 236.
6. Berger y Thompson. (1997). *Los Grupos, La Interacciones Entre Compañeros y Las Relaciones de Amistad*. En: López, Etxebarra, Fuentes y Ortiz (1999). *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid: Pirámide. Pág. 160.
7. Berndt (1992); Furman y Gavin (1989). *El Mundo Social de los Adolescentes*. En: Kimmel, C. D. y Weiner, I. B. (1998). *La Adolescencia: Una Transición del Desarrollo*. Barcelona: Ariel. Pág. 292.
8. Berryman, J. (1994). *Psicología del Desarrollo*. México: Manual moderno. Pp. 195-209.
9. Bierman (1989). *El Mundo Social de los Adolescentes*. En: Kimmel, C. D. y Weiner, I. B. (1998). *La Adolescencia: Una Transición del Desarrollo*. Barcelona: Ariel. Pág. 292.
10. Bierman (1987); Kupersmidt, Coie y Dodge (1990); Parker y Asher (1987). En: *El Mundo Social de los Adolescentes*. En: Kimmel, C. D. y Weiner, I. B. (1998). *La Adolescencia: Una Transición del Desarrollo*. Barcelona: Ariel. Pág. 292.
11. Blair, M y Jones, S. (1965). *Cómo es el Adolescente y Cómo Educarlo*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 17-28.

12. Bomar y Sabatelli (1996). *Los Adolescentes y sus Familias*. En: Rice, P. F. (2000). *Adolescencia, Desarrollo, Relaciones y Cultura*. Madrid: Prentice Hall. Pág. 328.
13. Brouw (1990). *Los Grupos, La Interacciones Entre Compañeros y Las Relaciones de Amistad*. En: López, Etxebarra, Fuentes y Ortiz (1999). *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid: Pirámide. Pág. 163.
14. Bryant (1992); Coie, Dodge y Kupersmidt, (1990); Inderbitzen-Pisaruk y Foster, (1990). *El Mundo Social de los Adolescentes*. En: Kimmel, C. D. y Weiner, I. B. (1998). *La Adolescencia: Una transición del Desarrollo*. Barcelona: Ariel. Pág. 313.
15. Carrretero, M.; Palacios, J. y Marchesi, A. (1995). *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, Madurez y Senectud*. Madrid: Alianza. Pp. 118-128.
16. Darwin, C. (1859). *El Origen de las Especies*. En: García, P. E. M. y Magaz, L. A. (1998). *Escalas Magallanes de Adaptación*. Grupo Albor-Cohs, España.
17. Coleman, J. (1920). *Psicología de la Adolescencia*. Madrid: Morata. Pp. 122-151.
18. Davidoff (1979). En: García, y Magaz (1998). *Escalas Magallanes de Adaptación*. Grupo Albor-Cohs, España.
19. Del Bosque, A. y Gutiérrez, L. (2002). *Evaluación de la Adaptación*. En Aragón, L. y Silva, A. *Evaluación Psicológica en el Área Clínica*. México: Ed. Pax México.
20. Delval (1994). *Enfoques de Interacción Moderada*. En: Fernández, L. (2000). *Explicaciones Sobre el Desarrollo Humano*. Buenos Aires: Nueva Visión. Pág. 78.
21. Dorsch, F. (1976). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Herber.
22. Draguno va (1972). *Características de la Adolescencia*. En: Horrocks, J. E. (2001). *Psicología de la Adolescencia*. México: Trillas. Pág. 26.
23. William, B. (1970). *Enciclopaedie Británica*. Chicago.
24. Erikson (1980). *Antecedentes y Fundamentación Teórica del Programa de Intervención*. En: Garaigordobil, L. (2000). *Intervención Psicológica con Adolescentes*. Madrid: Pirámide. Pág. 25.

25. Fernández, E. (1991). *Psicopedagogía de la Adolescencia*. Madrid: Narcea. Pp. 15-113.
26. Fernández, L. (2000). *Explicaciones Sobre el Desarrollo Humano*. Buenos Aires: Nueva Visión.
27. Fernández, M. (1986). *Abordaje Teórico y Clínico del Adolescente*. Buenos Aires: Nueva Visión. Pp. 161-184.
28. Fuentes, G. B. (1989). *Conocimiento y Formación del Adolescente*. México: Continental. Pp. 65-116.
29. Garaigordobil, L. (2000). *Intervención Psicológica con Adolescentes*. Madrid: Pirámide. Pp. 20-30.
30. García, P. E. M. y Magaz, L. A. (1998). *Escalas Magallanes de Adaptación*. Grupo Albor-Cohs, España.
31. Gavazzi y Sabatelli. (1990). *Los Adolescentes y sus Familias*. En: Rice, P. F. (2000). *Adolescencia, Desarrollo, Relaciones y Cultura*. Madrid: Prentice Hall. Pág. 329.
32. Goodstein y Lanvon (1975). En: Del Bosque, A. y Gutiérrez, L. (2002). *Evaluación de la Adaptación*. En Aragón, L. y Silva, A. *Evaluación Psicológica en el Área Clínica*. México: Ed. Pax México.
33. Hartup y Sancilio (1986). *El Mundo Social de los Adolescentes*. En: Kimmel, C. D. y Weiner, I. B. (1998). *La Adolescencia: Una Transición del Desarrollo*. Barcelona: Ariel. Pág. 292.
34. Horrocks, J. E (1993). *Psicología de la Adolescencia*. México: Trillas. Cap. 23 y 24.
35. Horrocks, J. E (2001). *Psicología de la Adolescencia*. México: Trillas. Pp. 17-31, 383-397.
36. Hightower (1990). *El Mundo Social de los Adolescentes*. En: Kimmel, C. D. y Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel. Pág. 292.

37. Kiell (1964). *Características de la Adolescencia*. En: Horrocks, J. E. (2001). *Psicología de la Adolescencia*. México: Trillas. Pág. 24.
38. Kimmel, C. D. y Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel. Pp. 187-338.
39. Kobasa (1979). En: Del Bosque, A. y Gutiérrez, L. (2002). *Evaluación de la Adaptación*. En: Aragón, L. y Silva, A. *Evaluación Psicológica en el Área Clínica*. México: Ed. Pax México.
40. Ladd (1990). *El Mundo Social de los Adolescentes*. En: Kimmel, C. D. y Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel. Pág. 292.
41. Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Estrés y Procesos Cognitivos*. España: Ediciones Roca.
42. López, Etxebarra, Fuentes y Ortiz (1999). *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid: Pirámide. Pp. 158-163.
43. Lutte, G. (1991) *Liberar la Adolescencia*. Barcelona: Herdor. Pp. 145-179, 231-244.
44. Magallanes (1998). En: Del Bosque, A. y Gutiérrez, L. (2002). *Evaluación de la Adaptación*. En Aragón, L. y Silva, A. *Evaluación Psicológica en el Área Clínica*. México: Ed. Pax México.
45. Mandelbaum (1969). *Características de la Adolescencia*. En: Horrocks, J. E (2001). *Psicología de la Adolescencia*. México: Trillas. Pág. 383.
46. Mechanic (1983). En: Del Bosque, A. y Gutiérrez, L. (2002). *Evaluación de la Adaptación*. En: Aragón, L. y Silva, A. *Evaluación Psicológica en el Área Clínica*. México: Ed. Pax México.
47. Mitchell (1976). *Desarrollo Físico y Social en al Adolescencia*. En: Alexander, T., Roodin, R. y Gorman, B. (1998). *Psicología Evolutiva*. Madrid: Pirámide. Pág. 356.

48. Morrison y Masten (1991). *El Mundo Social de los Adolescentes*. En: Kimmel, C. D. y Weiner, I. B. (1998). *La Adolescencia: Una Transición del Desarrollo*. Barcelona: Ariel. Pág. 292.
49. Moulton (1966). *Características de la Adolescencia*. En: Horrocks, J. E (2001). *Psicología de la Adolescencia*. México: Trillas. Pág. 383.
50. Muzio (1970). *Características de la Adolescencia*. En: Horrocks, J. E. (2001). *Psicología de la Adolescencia*. México: Trillas. Pág. 22.
51. Murga, P. (1975). *Diccionario Rioduero de Psicología*. Madrid: La Editorial Católica.
52. Pépin, L. (1975). *La Psicología de los Adolescentes*. Barcelona: oikos-Tau. Pp. 77-92, 98-106.
53. Piaget, J. (1984). *Los Procesos de Adaptación*. Buenos Aires: Nueva Visión. Pp. 13- 27, 139-150.
54. Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
55. Redl, F. (1965). *Gran Enciclopedia del Mundo*. Bilbao: Dur van.
56. Rodríguez (1994). *Antecedentes y Fundamentación Teórica del Programa de Intervención*. En Garaigordobil, L. (2000). *Intervención Psicológica con Adolescentes*. Madrid: Pirámide. Pág. 27.
57. Rosen (1960). *Conducta Social y Conformidad*. En: Horrocks, J. E. (1993). *Psicología de la Adolescencia*. México: Trillas. Pág. 404
58. Rice, P. F. (2000). *Adolescencia, Desarrollo, Relaciones y Cultura*. Madrid: Prentice Hall. Pp. 261-339.
59. Schneider y Younger (1996). *Los Adolescentes y sus Familias*. En: Rice, P. F. (2000). *Adolescencia, Desarrollo, Relaciones y Cultura*. Madrid: Prentice Hall. Pág. 329.
60. Secadas, F. (1984). *Psicología Evolutiva*. Perú: ceac. Pp. 49-165.

61. Steinberg (1981). *Desarrollo Social y de la Personalidad en la Adolescencia*. En Carretero, M.; Palacios, J. y Marchesi, A. (1995). *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, Madurez y Senectud*. Madrid: Alianza. Pág. 125.
62. Varios (1991), *Nueva Enciclopedia Larousse*. Barcelona: Planeta.
63. Woolfok y Mc Cune Nicolich, (1986). *Psicología de la Educación Para Profesores*. Madrid: Narcea.

**A  
N  
N  
E  
X  
O**



Autores: E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago

Id.:	Apellidos:		
Nombre:	Edad:	Sexo:	<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F
Curso/Grupo:	Fecha de la evaluación:		
Código de Centro:	Evaluador/a:		

### INSTRUCCIONES

En este cuadernillo te vamos a presentar unas frases que te permitirán pensar sobre algunos aspectos de tu forma de ser.

**No es un test de inteligencia ni de personalidad.**

Deseamos que contestes a cada una de ellas, señalando con una -X- la casilla que mejor representa la frecuencia con que tú piensas o actúas así, de acuerdo con la siguiente escala:

- |                                       |                                      |   |
|---------------------------------------|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> NUNCA        | <input type="checkbox"/> POCAS VECES | <input type="checkbox"/> CON FRECUENCIA |
| <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES | <input type="checkbox"/> SIEMPRE     |   |

Por ejemplo:

Me gusta conocer personas nuevas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que mis amigos me aprecian	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si tienes alguna duda, pregunta a la persona que está supervisando esta tarea, pero no lo hagas con ninguno/a de tus compañeros/as.

Utiliza un lápiz para poder corregir tu respuesta si te equivocas.

**POR FAVOR: No olvides contestar a TODAS LAS CUESTIONES.**

Pienso que mi padre me quiere	<input type="checkbox"/>				
Mi padre me trata de la mejor manera que puede	<input type="checkbox"/>				
Pienso que mi padre me acepta como soy	<input type="checkbox"/>				
Cuando hago algo, quiero que a mi padre le parezca bien	<input type="checkbox"/>				
Mi padre hace comentarios positivos de mi comportamiento en casa	<input type="checkbox"/>				
Mi padre se interesa por mis problemas	<input type="checkbox"/>				
Me gusta la forma de pensar de mi padre	<input type="checkbox"/>				
Mi padre valora positivamente las cosas que hago	<input type="checkbox"/>				
Escucho a mi padre cuando me habla	<input type="checkbox"/>				
Mi padre muestra interés por mis cosas	<input type="checkbox"/>				
Intento comprender a mi padre	<input type="checkbox"/>				
A mi padre le gustan mis ideas	<input type="checkbox"/>				
Intento que mi padre esté contento conmigo	<input type="checkbox"/>				
Mi padre me escucha cuando hablo con él	<input type="checkbox"/>				
Mi padre habla bien de mí a sus amistades y a otros familiares	<input type="checkbox"/>				
Ayudo a mi padre, cuando me lo pide	<input type="checkbox"/>				
Mi padre respeta mis ideas (no me critica) aunque no esté de acuerdo con ellas	<input type="checkbox"/>				
Me gustan las mismas cosas que a mi padre	<input type="checkbox"/>				
Mi padre respeta mis gustos (no me critica), aunque no los comparta	<input type="checkbox"/>				
Intento evitar que mi padre se enfade conmigo	<input type="checkbox"/>				

## AP:

Me gustan las mismas cosas que a mi madre	<input type="checkbox"/>				
Intento que mi madre esté contenta conmigo	<input type="checkbox"/>				
Mi madre respeta mis gustos (no me critica), aunque no los comparta	<input type="checkbox"/>				
Mi madre respeta mis ideas (no me critica) aunque no esté de acuerdo con ellas	<input type="checkbox"/>				
Ayudo a mi madre, cuando me lo pide	<input type="checkbox"/>				
Mi madre habla bien de mí a sus amistades y a otros familiares	<input type="checkbox"/>				
Mi madre me escucha cuando hablo con ella	<input type="checkbox"/>				
Mi madre me trata de la mejor manera que puede	<input type="checkbox"/>				
Intento evitar que mi madre se enfade conmigo	<input type="checkbox"/>				
A mi madre le gustan mis ideas	<input type="checkbox"/>				
Intento comprender a mi madre	<input type="checkbox"/>				
Mi madre muestra interés por mis cosas	<input type="checkbox"/>				
Escucho a mi madre, cuando me habla	<input type="checkbox"/>				
Me gusta la forma de pensar de mi madre	<input type="checkbox"/>				
Mi madre se interesa por mis problemas	<input type="checkbox"/>				
Mi madre hace comentarios positivos de mi comportamiento en casa	<input type="checkbox"/>				
Cuando hago algo, quiero que a mi madre le parezca bien	<input type="checkbox"/>				
Pienso que mi madre me acepta como soy	<input type="checkbox"/>				
Mi madre valora positivamente las cosas que hago	<input type="checkbox"/>				
Pienso que mi madre me quiere	<input type="checkbox"/>				

## AM:

0 1 2 3 4

Mis profesores me tratan bien	<input type="checkbox"/>				
Intento agradar a mis profesores	<input type="checkbox"/>				
Pienso que tengo buenos profesores	<input type="checkbox"/>				
Hablo bien de mis profesores	<input type="checkbox"/>				
Pienso que mis profesores me aprecian	<input type="checkbox"/>				
Mis profesores me ayudan, cuando se lo pido	<input type="checkbox"/>				
Me gustan los profesores que tengo	<input type="checkbox"/>				
Creo que mis profesores hablan bien de mí	<input type="checkbox"/>				
Pienso que mis profesores están satisfechos conmigo	<input type="checkbox"/>				
Recibo elogios de mis profesores, por mis trabajos escolares	<input type="checkbox"/>				
Mis profesores me hacen elogios por mi comportamiento	<input type="checkbox"/>				
Hablo con mis profesores	<input type="checkbox"/>				
Mis profesores demuestran tener interés por mí	<input type="checkbox"/>				
Mis profesores hablan conmigo	<input type="checkbox"/>				
	0	1	2	3	4

**APr:**

Me gustan los/as compañeros/as que tengo	<input type="checkbox"/>				
Creo que mis compañeros/as me aprecian	<input type="checkbox"/>				
Me llevo bien con mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>				
Mis compañeros/as se portan bien conmigo	<input type="checkbox"/>				
Si alguien me critica, mis compañeros me defienden	<input type="checkbox"/>				
Mis compañeros me ayudan, cuando se lo pido	<input type="checkbox"/>				
Creo que mis compañeros/as hablan bien de mí	<input type="checkbox"/>				
Hablo con mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>				
Mis compañeros/as hablan conmigo	<input type="checkbox"/>				
Hablo bien de mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>				
Pienso que tengo buenos/as compañeros/as	<input type="checkbox"/>				
	0	1	2	3	4

**AC:**

Estoy atento/a en clase	<input type="checkbox"/>				
Estoy satisfecho/a con mi Colegio/Instituto	<input type="checkbox"/>				
Aunque me desagraden, cumplo las normas de clase	<input type="checkbox"/>				
Realizo las tareas que me mandan para casa	<input type="checkbox"/>				
En clase, presto atención a las explicaciones del profesorado	<input type="checkbox"/>				
Aprendo mucho asistiendo a clase	<input type="checkbox"/>				
	0	1	2	3	4

**AG:**

Suelo hacerme reproches con las cosas que hago	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Tengo muchos problemas conmigo mismo/a	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Me encuentro nervioso/a o inquieto/a sin saber por qué	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Me gustaría morirme	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Me preocupa lo que otros puedan pensar de mí	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Estoy triste y aburrido/a	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Si me critican, siento vergüenza	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Cuando me equivoco me siento mal conmigo mismo/a	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Tengo que empujarme a mi mismo/a para hacer las cosas	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Me cuesta tomar decisiones	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Me dan miedo las dificultades y contrariedades	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Tengo poca iniciativa	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Para hacer algo necesito que alguien me ayude	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Me veo diferente a los demás	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Siento ira o agresividad sin motivo aparente	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Pienso que soy un desastre, que todo lo hago mal	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Me cuesta expresar lo que siento	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Tengo tremendas luchas conmigo mismo/a	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
Me siento mal, si no consigo lo que deseo	[ N ]	[ PV ]	[ CF ]	[ MV ]	[ B ]
	4	3	2	1	0

AP:

