



UNAM IZTACALA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**BAREMACIÓN DE LAS ESCALAS MAGALLANES DE
ADAPTACIÓN PARA LA ZONA METROPOLITANA DE LA CIUDAD
DE MÉXICO EN POBLACIÓN DE 12 A 13 AÑOS DE EDAD**

**REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A**

MAYRA YANET SÁNCHEZ ZÚÑIGA

DICTAMINADORA

**MTRA. LAURA EDNA ARAGÓN BORJA.
MTRA. ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES.
MTRA. SUSANA MELÉNDEZ VALENZUELA.**



IZTACALA

TLALNEPANTLA, EDO. DE MEX.

2005



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.

AGRADEZCO...

A Dios por estar presente día a día aunque yo me alejara de su compañía y por ser el más cierto y seguro acompañante.

A mi mamá, a ti mi querida Lupita por ser guía, refugio, ejemplo y fuerza, porque me enseñaste a ser noble, paciente y valiente.

A mi abuelita, por cuidarme desde pequeña, porque de ti aprendí que las mujeres somos fuertes y valientes para vencer los obstáculos.

A mi tía Aurora (q.e.p.d.), por el cariño con el que siempre me cuido.

A Cecy y Esteban, porque ustedes me motivan a ser mejor cada día y a ti tía Carmen por tu cariño, cuidado y apoyo incondicional.

A mi tío Nicolás por ser como un padre para mí y a mi tía Antonia por su apoyo.

A Isra, por tu amor, ayuda y consejo en todo momento.

A Marisol y Adriana por ser mis amigas y compañeras desde que iniciamos esta aventura llamada Psicología, las quiero mucho.

A las maestras Susana, Laura Edna y Ana Elena por guiarme en la elaboración de este reporte y apoyarme en el inicio de mi trayectoria profesional.

INDICE

RESUMEN.

INTRODUCCIÓN.....1

CAPITULO UNO

ADOLESCENCIA Y ADAPTACIÓN

1.1. Determinantes de la adolescencia.....	4
1.2. Adaptación: definición conceptual y su manifestación en la adolescencia.....	11
1.2.1. Adaptación familiar.....	14
1.2.2. Adaptación escolar.....	18
1.2.3. Adaptación personal.....	20

CAPÍTULO DOS

EVALUACIÓN PSICOLÓGICA: ADAPTACIÓN EN LA ADOLESCENCIA

2.1 Definición y antecedentes históricos de la evaluación psicológica.....	24
2.2 Pruebas psicológicas que evalúan adaptación en adolescentes.....	30
2.3 Descripción de las Escalas Magallanes de Adaptación (EMA).....	35

CAPÍTULO TRES

METODOLOGÍA

Descripción del Proyecto general de investigación: UEPI.....	41
Objetivo del Proyecto específico de investigación.....	42
Población.....	42
Instrumento.....	43
Procedimiento.....	43
Registro de los datos.....	44

CAPÍTULO CUATRO	
ANÁLISIS DE RESULTADOS	47
CAPÍTULO CINCO	
CONCLUSIONES	65
REFERENCIAS.....	71
ANEXOS.....	75

RESUMEN

La adolescencia en la cultura occidental se contempla como una etapa del desarrollo humano que puede o no ser conflictiva, esto dependerá de las capacidades y habilidades que el contexto brinde al adolescente, pero sin lugar a dudas, es uno de los momentos que requiere mayor capacidad de afrontamiento para adaptarse a los múltiples cambios, que si bien están presentes a lo largo del desarrollo, es en esta etapa cuando el proceso de adaptación se magnifica por los rápidos cambios fisiológicos y psicológicos que el adolescente presenta en un lapso breve.

La adaptación psicológica es considerada como un doble proceso: la conducta del adolescente se acopla a sus necesidades y preferencias, y al exterior, la conducta es adecuada al ambiente de interacción, de tal forma que esta interacción resulte gratificante. Para evaluar el nivel de adaptación en adolescentes se han desarrollado diversas pruebas psicológicas, por ejemplo, las Escalas Magallanes de Adaptación (EMA), las cuales se habían empleado con éxito en la Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala (UEPI) hasta que las puntuaciones ofrecidas por sus autores García y Magaz (1998) dejaron de reflejar certeramente la adaptación de los adolescentes mexicanos, por ello, el objetivo de esta investigación es obtener las puntuaciones mexicanas de las EMA para la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en población de 12 a 13 años de edad. Para lograrlo se aplicaron las EMA a 100 sujetos de nivel secundaria, obteniéndose las puntuaciones percentiles para cada sexo, las cuales se agruparon en tablas para cada escala de las EMA.

Esta investigación permite contar con parámetros de calificación adecuados a nuestra población, lo cual es un paso para promover la investigación a nivel nacional que proporcione mejores herramientas para el ejercicio profesional del psicólogo.

INTRODUCCIÓN

La adaptación psicológica es un doble proceso que consiste en el acoplamiento de la conducta del individuo a sus necesidades y preferencias, así como el ajuste de tal conducta al entorno (ambiente e individuos), de tal forma que esta interacción signifique satisfacción mutua. Este proceso de adaptación se manifiesta constantemente a lo largo del desarrollo humano, sin embargo durante la adolescencia es más perceptible pues los cambios físicos y psicológicos que enfrenta el adolescente acontecen con mayor rapidez que en cualquier otra etapa del desarrollo humano, por ello la adaptación en la adolescencia ha sido estudiada ampliamente.

Para hacer frente a las demandas que los constantes cambios le imponen, el adolescente tendrá que poner en juego sus competencias y habilidades, pero si éstas son pocas, aumenta la probabilidad de que su nivel de adaptación sea bajo. Por ejemplo: ante los cambios en su apariencia física, el adolescente tendrá que integrar y reorganizar el autoconcepto que hasta entonces tenía, si esto no ocurre es probable que su adaptación personal sea baja y afecte otras áreas como la familiar y escolar.

Es evidente que la inadaptación en alguna área puede afectar otras esferas de interacción por eso es trascendental que los profesionales del área educativa y clínica, principalmente, cuenten con instrumentos psicométricos que evalúen el nivel de adaptación de los adolescentes ya que el ajuste adecuado favorece la relación armoniosa entre los miembros de la familia, el desempeño escolar exitoso, las relaciones satisfactorias entre los iguales, así como un autoconcepto y autoestima altos.

Dados los beneficios que se manifiestan al tener un nivel de adaptación adecuado es primordial que se detecten las posibles carencias cuando el

adolescente presenta niveles bajos de adaptación, por ello resulta de gran interés profesional la baremación de instrumentos psicométricos los cuales en su mayoría son de origen extranjero y muy pocos están adaptados a nuestra población, como era la situación de las Escalas Magallanes de Adaptación (EMA) creadas por García y Magaz (1998). En este caso, considero que la trascendencia de esta investigación radica en la posibilidad de contar con parámetros acordes a las conductas de adaptación manifestadas por nuestros adolescentes mexicanos en una prueba extranjera.

El objetivo de la presente investigación es obtener las puntuaciones mexicanas de las Escalas Magallanes de Adaptación para la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en población de 12 a 13 años de edad, con la finalidad de poseer puntuaciones adecuadas a la población usuaria, tanto de la Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala (UEPI) como de otras instituciones y finalmente sentar los precedentes para continuar investigaciones que permitan la baremación de otras pruebas psicológicas empleadas frecuentemente en nuestro país.

Para los fines de esta investigación, en el capítulo uno, se aborda la definición y descripción de la adolescencia como una etapa del desarrollo humano, también se ofrece una definición del proceso de adaptación y su expresión en los ámbitos familiar, escolar y personal.

En el capítulo dos, se presenta el desarrollo histórico de la medición, la evaluación y las pruebas psicológicas, además se describen algunas pruebas psicométricas que evalúan el nivel de adaptación en adolescentes, como el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), el Cuestionario de Adaptación para Adolescentes (BELL) y el Inventario de Adaptación de Conducta (IAC), para finalizar este capítulo se describe el instrumento que da origen a esta investigación: las Escalas Magallanes de Adaptación.

En el capítulo tres, se hace referencia al Proyecto general de investigación: “Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala” y se aborda la metodología.

En el capítulo cuatro se presenta el análisis de los resultados, describiendo las puntuaciones de la población total y por sexos, así como los percentiles obtenidos para cada una de las escalas de las EMA: Adaptación al padre, a la madre, a los profesores, a los compañeros, genérica y personal.

Finalmente en el capítulo cinco, a manera de conclusiones, se exponen los comentarios finales de la investigación y los beneficios profesionales que de ella se desprenden.

CAPITULO UNO

ADOLESCENCIA Y ADAPTACIÓN

La adolescencia es un constructo teórico que se refiere a una etapa del desarrollo humano caracterizada por cambios rápidos y constantes a nivel físico y psicológico en el que el individuo trata de consolidar su personalidad adaptándose a las exigencias de su contexto. Este proceso de adaptación o ajuste y sus posibles deficiencias es uno de los principales motivos por los que la población adolescente acude al servicio de la Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala (UEPI).

Siendo la adaptación en la adolescencia el fundamento teórico de la investigación, este primer capítulo tiene como finalidad definir y describir la concepción que se tiene acerca de la adolescencia en la cultura occidental y la adaptación en los ámbitos familiar, escolar y personal.

1.1. Determinantes de la adolescencia.

El vocablo adolescencia proviene del latín “adolescere” que significa “crecer o desarrollarse hacia la madurez” (Muuss, 1984, p.10); dicho término como lo conocemos actualmente se desarrolló a partir del siglo pasado, aunque cierto es que los filósofos griegos de la antigüedad como Platón y Aristóteles, ya identificaban un periodo de la vida que se caracterizaba por la indisciplina, el cuestionamiento de la autoridad de los padres y los deseos sexuales. Por ejemplo: Platón resaltaba que las actitudes de los adolescentes podían ser modificables con cierta facilidad (1953; en McKinney, Fitzgerald y Strommen, 1982); Aristóteles describió el carácter de los adolescentes como apasionado, impulsivo, irascible, animoso, lleno de esperanza, audaz y tendiente a los excesos (Delval, 1994).

Aunque estos filósofos y algunos escritores posteriores identificaban el período de la adolescencia, no existía un estudio sistemático de la misma, sino hasta

finales del siglo XIX cuando el criminalista Antonio Marro publicó un libro sobre la pubertad, que tuvo cierta influencia. El verdadero impulso al estudio de la adolescencia como un periodo del desarrollo humano fue en 1904 cuando G. Stanley Hall publicó el primer libro sobre la adolescencia, lo cual le valió para ser considerado como el padre de la “psicología de la adolescencia” (Delval, 1994; Saldaña, 2001).

Hall (1916; en Muuss, 1984) retomó el concepto de la evolución biológica propuesto por Darwin planteando una teoría psicológica de la recapitulación, en la que sostenía que el individuo durante su desarrollo atraviesa etapas que corresponden a aquéllas que se dieron durante la historia de la humanidad y que ese desarrollo responde a factores fisiológicos determinados genéticamente e independientes del ambiente socio-cultural.

Para Hall la adolescencia “es el periodo que se extiende desde la pubertad, 12 o 13 años, hasta alcanzar el estatus de adulto, entre los 22 y 25 años” (Muuss, 1984, p.25). Describió esta etapa como un periodo característico de “tormenta e ímpetu” lleno de idealismo, rebelión contra las costumbres, expresión de sentimientos, pasiones y sufrimientos personales, cambios extremos y rápidos en las emociones pasando con gran facilidad de la alegría a la melancolía, de la energía excesiva al desgano. Hall concebía los cambios psíquicos de la adolescencia como una consecuencia de los cambios físicos y fisiológicos, también consideraba que la adolescencia con las características de “tormenta e ímpetu” era un fenómeno universal.

En 1928 Margared Mead puso en duda la universalidad de la adolescencia con un estudio en Samoa sobre la inserción de los adolescentes a la sociedad, en el que trató de demostrar que la adolescencia no tiene porque ser conflictiva, pues la tormenta que proponía Hall se debía a que el medio social y los adultos no proporcionan los instrumentos adecuados para incorporarlos al mundo adulto, considerando así que las dificultades que enfrentan los adolescentes son un

producto social y no una característica común del desarrollo humano (Delval, 1994).

Se ha señalado que los cambios en las condiciones sociales en la cultura occidental promueven los problemas que habitualmente los adolescentes afrontan, Moreno indica que una de estas condiciones es la prolongación del periodo de dependencia de la familia (1990; en Delval, 1994); en este mismo sentido Delval alude como factores de cambio el surgimiento de la escolaridad obligatoria y la prohibición del trabajo infantil, lo que empezó a prolongar la permanencia de los adolescentes en el hogar, retrasando y probablemente dificultando su incorporación a la sociedad adulta (1990; en Delval, 1994).

En términos biológicos, McKinney y cols. (1982) especifican que la adolescencia empieza con los cambios fisiológicos de la pubertad: rápido crecimiento del cuerpo, osificación de los huesos, aumento de peso, cambios hormonales que provocan la aparición de las características primarias y secundarias del sexo como el cambio de tono de voz, crecimiento del vello púbico, aparición de la menarca y las poluciones nocturnas, entre otros, que al igual que las reacciones psicológicas a estos cambios hacen que el adolescente se sienta fuera de lugar, torpe por no poder controlar su cuerpo, incompetente y vulnerable por no poder identificarse aún con un cuerpo que pareciera no ser suyo.

Erikson (1950; en Muuss, 1984) define la adolescencia como el periodo en el que el individuo lucha entre identidad y pérdida de identidad, enfrentándose a los cambios fisiológicos que amenazan su imagen corporal y su identidad del yo. El problema para el adolescente que va creciendo es cómo conservar la continuidad de una persona que en un momento pudo ser inmadura e irresponsable y que ahora puede llegar a ser madura y responsable. El adolescente empieza a preocuparse por la percepción que los demás tienen de él, en comparación con el sentimiento que tiene de sí mismo, por eso, en esta etapa el adolescente ha de establecer una identidad positiva dominante del yo que implica la integración total

de ambiciones, aspiraciones vocacionales, cualidades adquiridas a través de experiencias y la aceptación de los nuevos cambios corporales como parte de sí mismo.

La búsqueda de sí mismo puede tomar varias formas; por ejemplo: la búsqueda de una vocación, la elaboración del propio papel sexual, logros especiales o la identificación con otros, así, la rebelión en contra del grupo establecido o la conformidad con éste, pueden ser una señal de la búsqueda de identidad; el adolescente puede consolidar su identidad conformándose con las costumbres y valores que prevalecen o en una forma negativa manifestando rebeldía. Si la identidad del yo no se establece satisfactoriamente en esa etapa, existe el riesgo de que el papel que ha de desempeñar como individuo se le presente de manera confusa, obstaculizando el desarrollo posterior del yo.

Para Lewin y Gesell (1948 y 1956; en Muuss, 1984) la adolescencia también es un periodo de transición entre la niñez y la edad adulta, en el que el adolescente cambia de grupo, en parte se integra al grupo infantil y en parte al grupo adulto, no posee una definición clara acerca de su estatus ni de sus obligaciones sociales, derivando en conductas que muestran inseguridad.

Lewin (1948; en Muuss, 1984) describe al adolescente con el concepto de "hombre marginal", el cual toma de la sociología y se refiere a una persona cuya membresía en un grupo no es clara y fija. El adolescente es marginal porque sus derechos y obligaciones no están definidas con claridad como lo están los de los adultos y de los niños, no pertenece a un grupo ni al otro, se encuentra entre ambos. Por ejemplo: los adolescentes son en parte responsables de su bienestar pero aún están sujetos a la autoridad de los adultos.

En su teoría, Lewin (1948; en Muuss, 1984) numera una serie de afirmaciones que describen, explican y predicen la conducta del adolescente:

1. Expresa timidez y sensibilidad simultánea a la manifestación de agresividad causada por la falta de claridad y desequilibrio dentro de su contexto.
2. Experimenta un conflicto continuo entre las distintas actitudes, valores, ideologías y estilos de vida mientras se traslada del grupo infantil al adulto.
3. Magnifica sus problemas emocionales como resultado del conflicto de valores y actitudes.
4. Asume posiciones extremas, cambia drásticamente de conducta, manifiesta actitudes y acciones radicales.
5. La conducta adolescente se presenta en la medida en que dentro de la estructura y el dinamismo de su espacio vital (sistema de fuerzas biológicas, sociales y ambientales) operan los factores siguientes: la expansión de las relaciones sociales y de sus cualidades biológicas y psicológicas, la posición de "hombre marginal" y los cambios biológicos en el espacio vital causados por los cambios físicos en el adolescente.

También Gesell (1992) describe algunas características de la adolescencia, específicamente establece que el adolescente de 12 años se siente dispuesto a mostrarse positivo y entusiasta, tiene un mayor sentido de la autocrítica, adquiere una nueva visión de sí mismo, procura ganarse la aprobación de los demás, es buen compañero, posee un creciente sentido del humor, muestra disponibilidad para tomar sus propias decisiones y desempeña con entusiasmo las tareas que él mismo ha elegido, logra cierta independencia de los padres y está bajo la influencia de su grupo de coetáneos que desempeñan un papel importante en la configuración de sus aptitudes e intereses.

La adolescencia es el nivel cronológico considerado por Gesell (1992) como un periodo que regularmente beneficia la integración de la personalidad debido a algunos rasgos como la razonabilidad, la tolerancia, el entusiasmo, la iniciativa, la empatía y el conocimiento de sí mismo.

De acuerdo con Kuhlen (1952; en Muuss, 1984) la adolescencia es el periodo en el que tiene lugar la adaptación sexual, social, ideológica y vocacional, por lo tanto, es habitual que surjan problemas de adaptación a las exigencias del medio familiar, escolar, social y a los cambios de su propia personalidad; según este autor, el criterio para fijar el límite superior de la adolescencia responde al grado de ajuste y no a parámetros cronológicos. Por ejemplo: son útiles algunos hechos sociales observables como la independencia económica, el trabajo exitoso o el casamiento, aunque su importancia es relativa porque no necesariamente indican madurez psicológica.

Como parte de la adaptación que es posible alcanzar, Havighurst (1972; en Saldaña, 2001) señala que el adolescente tiene marcadas ciertas tareas evolutivas, las cuales define como las aptitudes, conocimientos, funciones y actitudes que el sujeto tiene que adquirir en cierto momento de su vida, interviniendo la maduración física, los anhelos sociales y los esfuerzos personales (p. 141).

Las tareas evolutivas son consecutivas y cada una es prerequisite para alcanzar la siguiente; algunas de esas tareas tienen un fundamento biológico por lo cual existe un límite temporal para cumplirla, si no se logra dentro de su límite puede haber dificultad o imposibilidad para adquirirla posteriormente. Las tareas que Havighurst determina para la adolescencia, la cual define como el lapso entre los 12 y 18 años, son las siguientes:

- Aceptar su estructura física y utilizar con habilidad y eficacia el propio cuerpo.
- Delimitar un rol sexual.
- Incrementar el número de relaciones nuevas y la estabilidad de las mismas con coetáneos de ambos sexos.
- Independencia emocional de padres y otros adultos.

- Iniciar la adquisición de repertorios conductuales que preparen para la vida en pareja y familiar.
- Iniciar la adquisición de repertorios conductuales que preparen para el desempeño futuro de una profesión.
- Desarrollar valores, aptitudes y conceptos intelectuales necesarios para la competencia cívica.
- Actuar de forma socialmente responsable.

Cabe señalar que el cumplimiento de estas tareas puede tomarse como indicio de que el adolescente ha llegado a la edad adulta, sin dejar de considerar las posibles variaciones culturales. El desempeño exitoso de dichas tareas redundará en adaptación y dispondrá al adolescente para enfrentar otras tareas más difíciles, en caso contrario, el fracaso en estas tareas implica desaprobación social, mayor ansiedad, incapacidad para realizar tareas más complicadas en el futuro y falta de adaptación en los distintos ámbitos donde el adolescente interactúa como suelen ser la familia y la escuela.

Retomando las definiciones expuestas en este trabajo se considera que la adolescencia es un concepto que define una etapa del desarrollo humano que comprende cambios biológicos, psicológicos, conductuales y sociales. Los parámetros de su inicio y término se modifican de una cultura a otra, aunque de manera general en la nuestra se considera que la adolescencia inicia aproximadamente a los 12 años de edad con los cambios biológicos y fisiológicos propios de la pubertad y si se toma como indicador la edad cronológica se puede decir entonces que la adolescencia termina entre los 21 y 25 años de edad; en el caso de los parámetros sociales se consideraría que una persona es adulta cuando ha adquirido repertorios conductuales que demuestren una actuación socialmente responsable; desde el punto de vista psicológico se argumentaría a favor de indicadores como el autoconocimiento, la autoaceptación, el control de las emociones y la adaptación adecuada en los ámbitos familiar, social y personal.

1.2. Adaptación: definición conceptual y su manifestación en la adolescencia.

Actualmente el término adaptación es empleado en diversos ámbitos, se habla de personas adaptadas a los espacios de trabajo, a la escuela y a la sociedad, siendo así que el grado de adaptación determina el éxito o fracaso en casi todas las actividades del ser humano, fomentando expectativas basadas en que las personas mejor adaptadas a su entorno mantienen relaciones de convivencia armoniosa.

El concepto de adaptación surgió en el siglo XIX y adquiere forma dentro del contexto de la teoría de la evolución biológica de Lamarck y de Darwin. De acuerdo con Meyer (1984), la adaptación puede concretarse en todas las dimensiones del sistema biológico:

- A nivel morfológico por caracteres o variaciones morfológicas externas o internas.
- A nivel fisiológico por variaciones cuantitativas y cualitativas del metabolismo.
- A nivel conductual en la disposición natural o adquirida de patrones de comportamiento.
- A nivel técnico por modificación del medio o creación de medios artificiales para protegerse.
- A nivel cultural por reacciones colectivas, desde el simple efecto de grupo hasta los complejos sistemas técnico culturales del hombre (simbolización, normas).

Lazarus y Folkman (1991) señalan que desde la biología la adaptación “se refiere a la capacidad de una especie de sobrevivir y prosperar” (p. 204), consideran también su acepción psicológica en la cual influyen procesos de evaluación cognitiva y afrontamiento. Así, en el proceso de adaptación el individuo

evalúa el significado e importancia de la situación para su bienestar, poniendo también en juego aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales (competencias y habilidades) que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que exceden sus recursos, estos procesos contribuyen a su ajuste en diferentes situaciones.

Ginsburg y Opper (1977) puntualizan que para Piaget la adaptación es una interacción entre el individuo y su medio ambiente e implica que la persona incorpore rasgos de la realidad externa a sus propias estructuras psicológicas y que modifique o acomode dichas estructuras para afrontar las presiones del medio ambiente.

De acuerdo a Bigge y Hunt (1986), las definiciones que ofrece la literatura psicológica acerca de la adaptación pueden englobarse en dos tipos:

- a) aquéllas que consideran la adaptación como el ajuste o acoplamiento del individuo al ambiente después de someter su personalidad para armonizar con éste, asignando al individuo un papel pasivo, es decir, mientras más capaz sea de aceptar satisfactoriamente la cultura en la que vive, mejor adaptado se encuentra y,
- b) las que giran en torno al significado de la adaptación como una lucha por reordenar el ambiente y hacerlo más acorde con los objetivos del individuo, este tipo de definiciones implican que en el proceso de adaptación el ambiente y la persona sufren modificaciones, considerándose así que el propósito primario de la adaptación es la reorganización efectiva tanto del ambiente en que vive el individuo como del yo interno para lograr sus objetivos.

Del Bosque y Gutiérrez, (2002) definen la adaptación o ajuste como un proceso en el que el individuo hace uso de sus habilidades para satisfacer o disminuir las

necesidades físicas y psicológicas que se le presentan y enfrentar las demandas de su entorno. Tal proceso de ajuste está en función del individuo (de sus necesidades, habilidades e historia personal) y del contexto en el que se encuentra así como de las demandas que éste le impone. Para estas autoras, el concepto de ajuste es más adecuado que el de adaptación pues consideran que el término ajuste tiene más connotaciones de comportamiento psicológico que biológico.

García y Magaz (1998) consideran la adaptación humana “como un conjunto de clases de respuestas del sujeto ante una variedad de contextos estimulares”; que consiste en un doble proceso: por un lado, el ajuste de la conducta del individuo a sus propios deseos, preferencias y necesidades y por otro, el ajuste de tal conducta a las circunstancias del contexto en que vive y a las personas con quienes interactúa. Partiendo de la idea de conducta como interacción, estos autores definen la conducta adaptativa como “interacción social mutuamente satisfactoria” (p.19).

Por otra parte, Hernández (1990) define la inadaptación como “la incapacidad del sujeto para acoplarse y estar a gusto consigo mismo o con el ambiente que le rodea” (p.27). Meyer (1984) indica que en términos psicológicos, el hombre inadaptado es en realidad un “subadaptado”, que no vive conforme a las normas establecidas para ese momento y espacio, situándose en cierto nivel de equilibrio y de intercambios que van de lo mejor a lo peor, sin llegar a una relación lógica de todo o nada, puesto que la adaptación implica gradaciones. Así, la inadaptación conlleva un estatus jerárquicamente degradado dentro de la escala psicológica, social o en ambas.

Entre los puntos más importantes de la adaptación de un sujeto se encuentran los que se refieren a la aceptación de su aspecto físico, la obtención de su independencia emocional respecto a los padres, las relaciones con los compañeros y en general a los sujetos del entorno social que lo rodea (De la Cruz

y Cordero, 1981). Durante la adolescencia han de presentarse adaptaciones en el ámbito personal y social, incluidas en éste el contexto familiar y escolar, que permitan el desarrollo integral del adolescente consolidando su nuevo estatus social acorde a las características determinadas por cada sociedad.

Para los fines de esta investigación se considera la adaptación como un doble proceso que consiste en el acoplamiento de la conducta del individuo a sus necesidades y preferencias, así como el ajuste de tal conducta al entorno social, escolar, personal y/o familiar, a las normas que los rigen y a las características de las personas con quienes interactúa, de tal forma que esta interacción signifique satisfacción mutua y le brinde al individuo un estatus gratificante a nivel personal y social. Aunque algunos autores consideran que el término adaptación tiene connotaciones biológicas y el término ajuste alude aspectos psicológicos, en este trabajo se hará referencia a los términos adaptación y ajuste, empleándoles como sinónimos, pues en la literatura revisada así ocurre comúnmente.

Como se ha señalado, la adaptación comprende el acoplamiento del individuo a diferentes ambientes, en este trabajo sólo se consideran aquellos que García y Magaz (1998) incluyen en las Escalas Magallanes de Adaptación: el contexto familiar, el escolar, así como el ajuste a nivel personal; en cada uno de ellos existen elementos definitorios de la adaptación que permiten entender su importancia para el desarrollo óptimo del adolescente.

1.2.1. Adaptación familiar.

La familia es el núcleo social básico que permite satisfacer necesidades biológicas, cognitivas, afectivas y sociales, resultando de gran importancia en el desarrollo del adolescente porque algunas de sus funciones son transmitirle la cultura, brindarle seguridad y afecto, le permite aprender sus roles sociales, fomenta su madurez y determina su futuro ajuste como adulto (Fuentes, 1989; Palacios, 1999).

Conforme el adolescente deja de ser niño las relación con sus padres se modifica, poco a poco va desprendiéndose de ellos para lograr ser independiente y autónomo. Rice (2000) indican que la autonomía en los adolescentes puede manifestarse de tres formas:

- autonomía emocional: se trata del grado en que el adolescente ha logrado deshacerse de los vínculos infantiles que le unen a la familia;
- autonomía de conducta: es el grado en que actúa y decide por sí mismo, y
- autonomía de valores morales: es el grado en que puede regirse por sus propios criterios morales.

La facilidad o dificultad en la adquisición de la independencia y autonomía por los adolescentes parece ser que está relacionada en gran medida con el modo en que los padres ejercen la autoridad en el hogar.

Papalia (1986) apunta que un factor importante es la predisposición de los padres a ejercer control y autoridad versus libertad y autonomía con los hijos, así cada estilo de prácticas paternas tiene un efecto, esta autora identifica tres estilos de crianza: el autoritario, el tolerante y el autoritativo, a continuación se describen algunas de las características de cada patrón de crianza.

Los padres de estilo autoritario controlan el comportamiento de sus hijos con normas absolutas, sobre valoran la obediencia y ante la desobediencia aplican castigos severos afirmando su poder, restringen la autonomía de sus hijos, son poco afectuosos y menos inclinados al diálogo para indagar los intereses y necesidades del adolescente. Algunos de los efectos de este patrón de crianza en los hijos son la manifestación de insatisfacción, desconfianza, autoestima baja, agresividad, falta de habilidades sociales, impulsividad, retraimiento y dificultad para establecer su independencia y autonomía (Papalia, 1986).

Los padres tolerantes son poco exigentes, procuran no imponer sus normas, rara vez aplican castigos, son poco afectuosos, es probable que no fomenten el sentido de responsabilidad. Los adolescentes que provienen de ambientes tolerantes pueden mostrarse inseguros, ansiosos, tener menos autocontrol y menos confianza en sí mismos.

En el estilo autoritativo los padres ejercen un control firme cuando es necesario dialogando con sus hijos las razones y contenido de sus normas, estimulan la autonomía conforme su hijo va creciendo, son respetuosos con sus opiniones e intereses, son cariñosos, consistentes y dispuestos a aplicar castigos guardando correspondencia entre la falta y el castigo. Palacios (1999) indica que los padres que establecen el estilo autoritativo (él lo llama democrático), crean vínculos de apego seguro con sus hijos, los educan en el respeto hacia los otros y mantienen una relación cariñosa, comunicativa y exigente en el cumplimiento de las normas. Algunos de los efectos del estilo educativo autoritativo en los adolescentes son la confianza en sí mismos, mayor autocontrol, seguridad, tranquilidad, habilidades sociales competentes, las cuales les facilitan la aceptación por parte de sus iguales alcanzando un buen ajuste al medio escolar.

Conforme el adolescente alcanza niveles más altos de madurez tiende a ampliar el número de relaciones sociales, compara a sus padres con otras personas, surgiendo críticas a la forma de ser o de actuar de los padres dificultando la convivencia. Ante esto es frecuente que en los padres aparezcan reacciones de desencanto o de agresividad acentuando 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 (De la Cruz y Cordero, 1981).

Fuentes (1989), plantea que las causas más comunes de conflictos familiares entre padres y adolescentes suelen ser:

- Los métodos de disciplina que el adolescente considera “injustos”, “infantiles” o “arbitrarios”.
- La actitud crítica, llevada al extremo, que el adolescente toma hacia sus padres, hermanos y a la vida del hogar en general; ésta es una de las caras del anhelo de independencia.
- La creencia de que los padres no entienden las dificultades del tiempo actual y no simpatizan con los problemas del adolescente, es decir, se sienten incomprendidos.

De esta forma, cabe considerar que existen expectativas de los adolescentes hacia los padres, Rice (2000) expone una compilación de resultados de investigaciones acerca del tipo de padres que los adolescentes quieren y necesitan, algunas de estas características son:

- ❖ *Interés y ayuda por parte de los padres:* Los adolescentes requieren atención y compañía de sus padres, el apoyo que ellos puedan brindar a sus hijos está relacionado con estrechas relaciones con los padres y los hermanos, con una autoestima alta, con el éxito académico y el desarrollo moral avanzado. En caso contrario, cuando los padres no los apoyan pueden presentar autoestima baja, pobre rendimiento escolar, conducta impulsiva, pobre adaptación social y conducta antisocial.
- ❖ *Escucha y comprensión empática:* Los adolescentes quieren que sus padres los escuchen con atención, siendo sensibles a sus experiencias.
- ❖ *Amor y afecto:* Se refiere a la demostración de afecto y amor de los padres hacia los hijos
- ❖ *Aceptación y aprobación:* adolescentes necesitan saber que son valorados y aceptados, no les gusta tener un clima de constantes críticas.
- ❖ *Confianza:* Los adolescentes piensan que se debería confiar en ellos a menos que hayan dado razones para desconfiar.
- ❖ *Separación – individuación y autonomía:* La separación-individuación es un proceso en el que los adolescentes se separan de los padres y se hacen individuos únicos, tratando de comprenderse a sí mismos y elaborar su

identidad. Al ir adquiriendo autonomía, el adolescente va asumiendo el rol de adulto y los privilegios y responsabilidades que implica.

- ❖ *Guía y control:* Los adolescentes comúnmente esperan que sus padres ejerzan su autoridad preocupándose por ellos y guiándolos.
- ❖ *Ejemplo de los padres:* Los adolescentes indican que los padres que practican lo que predicán constituyen un buen ejemplo a seguir y los hacen sentir orgullosos.

Las características de estos padres deseables desempeñan un papel importante no sólo en el nivel de adaptación familiar sino que impactan otros aspectos como la adaptación personal y escolar, puesto que involucran factores que determinan en cierta medida la socialización del adolescente y su autoaceptación.

1.2.2. Adaptación escolar.

La adaptación escolar hace referencia al grado de ajuste a los profesores, a los compañeros y a la escuela. Durante la adolescencia, en el ámbito escolar surgen posturas de censura, rebeldía o crítica frente a la organización del centro educativo, ante la actuación de los profesores y compañeros, (De la Cruz y Cordero, 1981).

Para Lutte (1991), 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 instrumentos de conocimientos y de ideas sobre muchos temas y sobre todo en las relaciones con sus compañeros.

En un periodo en que el adolescente se separa de sus padres sintiendo muchas veces ansiedad y sentimientos de culpa, la identificación con un profesor o al menos la amistad o el apoyo que puede ofrecerle, facilita la construcción de la autonomía. Los profesores pueden también ofrecer modelos de comportamiento adulto a los adolescentes que están renunciando a los de la infancia.

Sin embargo, las relaciones entre los profesores y los estudiantes son diversas; muchos están convencidos de que el poder de los profesores hace más difícil la relación con ellos y se muestran descontentos con las estructuras autoritarias de la escuela.

Las prácticas autoritarias pueden provocar reacciones diversas en los estudiantes: a veces las aceptan, otras veces responden a ellas con agresividad y hostilidad o con un sabotaje pasivo e incluso dejando el colegio. En las escuelas en las que se intenta democratizar las relaciones entre profesores y alumnos se ha observado que los adolescentes se muestran más autónomos y responsables, (Lutte, 1991).

En este mismo sentido, Nelson (1984; en Musitu, Román y Gracia, 1988), comprobó que niveles bajos de control coercitivo del profesor y niveles altos de implicación familiar y apoyo, estaban asociados con altos niveles de autoestima y satisfacción con el profesor. De igual forma encontró estrecha relación entre la afiliación y la aceptación de los iguales, la adaptación escolar y la autoestima, con la satisfacción con otras personas como miembros de la familia, profesor y compañeros.

También se han identificado una serie de variables asociadas con el desajuste escolar, el rechazo de los iguales y el fracaso en las relaciones sociales. Por ejemplo, el patrón de crianza autoritario o permisivo y/o la creencia de los padres en la falta de control de la conducta infantil, hacen más probable que el individuo

llegue a sentir rechazo del grupo de pares, sufrir inadaptación escolar y no disfrutar de relaciones amistosas con los compañeros (Palacios, 1999).

La falta de aceptación de los compañeros tiene repercusiones en la adaptación adecuada de los adolescentes al medio escolar, ya que la relación con los iguales incide en aspectos fundamentales como el proceso de socialización, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar.

Para Mata (1988), la inadaptación escolar se presenta cuando el alumno manifiesta incapacidad o dificultad para responder de manera óptima a las exigencias académicas que ponen en duda su inteligencia o cuando ésta se ubica por arriba de la norma y por lo tanto el individuo no se adapta a los métodos de enseñanza, ritmo de trabajo o disciplina. Dicho autor, proporciona un listado de las características que se presentan en el niño o adolescente con inadaptación escolar: sentimientos de inseguridad, inferioridad y fracaso, inhibición, desobediencia, frustración, ansiedad, vulnerabilidad, impulsividad, depresión, falta de interés, enojo y rabietas, inquietud durante el sueño, dificultad para prestar atención y concentrarse, agresividad y aislamiento social.

1.2.3. Adaptación personal.

La adaptación personal incluye indicadores del desarrollo óptimo como el autoconcepto, la autoestima y la asertividad.

Una de las principales causas de preocupación de los adolescentes son las transformaciones corporales, las cuales les provocan ansiedad, sentimientos de extrañeza y despersonalización. Así el aspecto físico y la apariencia son factores que desempeñan un papel importante en la autoevaluación del adolescente. Por ello, Stone y Church (1967), destacan que una de las principales tareas del

adolescente es la reorganización de su autoconcepto, en el que se integren su nuevo estado corporal y su necesidad de autoafirmarse.

El **autoconcepto** hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de su propia imagen, resultado de lo que él percibe de sí mismo y de lo que los otros le atribuyen, desde la imagen corporal, los rasgos de personalidad, las habilidades sociales o las motivaciones hasta las creencias y valores (Musitu, García y Gutiérrez, 1994). La percepción que el adolescente llega a construir de sí mismo, puede ser placentera y satisfactoria o desagradable y sentir vergüenza, lo cual tiene efectos sobre la autoestima del individuo. Cuando existe discrepancia entre el autoconcepto de los adolescentes y su “yo ideal” es posible que haya ansiedad e hipersensibilidad.

Un adolescente con un autoconcepto devaluado está en riesgo de presentar problemas psicológicos que le impidan involucrarse de manera funcional en su entorno social. Lo anterior se observa en algunas investigaciones en donde se ha visto que la devaluación del autoconcepto podría desembocar en conductas delictivas, abandono escolar o dificultad para establecer relaciones con las personas que lo rodean (Levy, 2001; Wells y cols, 2002; Hay, Bruney y Butler, 2000).

De esta forma, en la construcción de su autoconcepto el adolescente debe asumir su nueva imagen corporal, desarrollar las diferentes dimensiones de su identidad, aceptar, experimentar y regular su sexualidad, aprender a utilizar con flexibilidad sus nuevas capacidades cognitivas, afrontar la presión de los compañeros y la presión escolar. El autoconcepto incluye juicios de valor acerca de la percepción que de sí mismo se tiene, esta valoración se conoce como autoestima.

La **autoestima** se refiere a los sentimientos de estima que el individuo tiene de sí mismo después de un proceso de autoevaluación acorde a las cualidades que

provienen de su experiencia y que considera como positivas o negativas, es decir, la autoestima se entiende como “la satisfacción del individuo consigo mismo, la eficacia de su funcionamiento y una actitud de aprobación que siente hacia sí mismo” (Musitu y cols., 1988, p.61). A diferencia del autoconcepto, la autoestima implica un juicio de valor positivo o negativo acerca del conocimiento que el individuo tiene de sí mismo.

Cooley (en Musitu y cols., 1988), señala tres pasos para el desarrollo de la autoestima:

1. El individuo se imagina la percepción que los demás tienen de su apariencia.
2. Imagina el juicio de valor positivo o negativo que los demás emiten sobre su apariencia.
3. Como resultado de los pasos anteriores se presenta un sentimiento hacia sí mismo: de aceptación si imagino que el juicio de los demás es positivo o de rechazo si piensa que el juicio de los otros es negativo.

Estos pasos muestran que la autoestima se origina y mantiene a través de las reacciones de los otros con quienes se interactúa, en la adolescencia las personas más significativas que tiene un impacto mayor en la conformación de la autoestima son los amigos, compañeros, profesores y padres.

La autoestima tiene implicaciones en el rendimiento académico y el ajuste escolar, por ello, se ha planteado como un recurso intrapersonal importante, cuya potencialización puede determinar un mejor ajuste de los individuos.

Otro elemento importante en la adaptación personal es la **asertividad**, la cual es definida por Caballo (1991), como la habilidad social para afirmar las opiniones personales, para expresar los propios sentimientos positivos o negativos, para defender los derechos legítimos, sobre todo cuando existe desacuerdo u oposición

por parte de los demás, de manera que sea reforzante para el propio sujeto y que no sea aversivo para los otros. En la conducta asertiva se enfatizan los componentes no verbales de la interacción, tales como la mirada, la postura, la distancia interpersonal, la expresión facial, los gestos, el contacto corporal, el afecto y la apariencia, así como los componentes verbales tales como velocidad del habla, tono de voz, volumen y modulación, utilización de pausas, escucha y comentarios reflexivos, claridad del habla y escucha activa.

Sin embargo, disponer de grandes competencias cognitivas y emocionales no quiere decir que el individuo las utilice ni que su manejo sea necesariamente adaptativo. El adolescente reconoce que los demás tienen diferentes pensamientos, preocupaciones y que las emociones ajenas pueden depender de factores personales; también es capaz de considerar e incluso de indagar las posibles razones de las emociones de los demás, pero al estar tan preocupado por sí mismo tiende con frecuencia a no considerar la perspectiva de los otros.

Así, el estudio de la adaptación psicológica en los distintos ámbitos antes mencionados cobra importancia dada la implicación que el nivel de ajuste tiene para determinar el desarrollo óptimo del adolescente en las actividades y los contextos en que interactúa. Para evaluar el nivel de adaptación en los adolescentes se han diseñado instrumentos psicométricos que muestran las áreas en que el adolescente está adaptado de forma adecuada y en las que posiblemente necesita apoyo psicológico, en el siguiente capítulo se abordan algunos elementos de la evaluación psicológica y las pruebas psicológicas que comúnmente se utilizan para medir la adaptación.

CAPITULO DOS

EVALUACIÓN PSICOLÓGICA: ADAPTACIÓN EN LA ADOLESCENCIA

La adaptación, al igual que otros constructos psicológicos, se ha medido y evaluado a través de instrumentos psicométricos que permiten determinar en qué proporción este factor promueve o limita el desarrollo del individuo. La evaluación psicológica se ha definido como una subdisciplina de la psicología que se dedica al estudio de la conducta humana para describirla, explicarla, predecirla o diagnosticar alguna patología a través de instrumentos como la entrevista y los tests psicológicos.

El objetivo de este capítulo es definir el término evaluación psicológica, además de bosquejar el desarrollo histórico de la medición, la evaluación y las pruebas psicológicas. También se presentan algunas pruebas psicológicas que comúnmente se emplean para evaluar el nivel de adaptación en adolescentes. Finalmente se describe el instrumento que da origen a la investigación que se reporta en este trabajo, las Escalas Magallanes de Adaptación.

2.1. Definición y antecedentes históricos de la evaluación psicológica.

Cronbach (1990; en Fernández-Ballesteros, 1998) señala que la evaluación es un término amplio que además de la aplicación de test comprende la integración y valoración de la información recogida, por eso al establecer la definición y objeto de estudio de la Evaluación psicológica han de considerarse algunas ideas previas:

1. La Evaluación psicológica es una subdisciplina de la Psicología que se enriquece de los descubrimientos de las distintas áreas de la psicología, especialmente de la Psicología diferencial, social, de la personalidad,

cognitiva, de la psicopatología, psicofisiología y psiconeurología, así como de algunos adelantos de la Psicología aplicada desarrollados a partir de la Psicología experimental y matemática.

2. La Evaluación psicológica se distinguen de la Psicología en su objeto de estudio y los objetivos del mismo, la Psicología estudia la conducta humana con el objetivo de determinar los principios generales que la rigen, en tanto que para la Evaluación psicológica su objeto de estudio es un sujeto o grupo de personas, con la finalidad de confirmar si los principios generales establecidos por las distintas especialidades de la Psicología se presentan en ese individuo.
3. La Evaluación psicológica requiere de métodos confiables y válidos para estudiar las unidades de análisis comportamentales.
4. La Evaluación psicológica se realiza con objetivos aplicados de descripción, diagnóstico, orientación y/o tratamiento de la conducta humana, los cuales guían la evaluación.

De esta forma, Fernández-Ballesteros (1998) y Garaigordobil (1998), señalan que la evaluación psicológica es aquella disciplina de la Psicología que explora y analiza el comportamiento humano, sea éste patológico o no, con diferentes objetivos como la descripción, el diagnóstico, la selección / predicción, la explicación, el cambio y/o valoración, mediante un proceso de toma de decisiones que conlleva la aplicación de una serie de dispositivos, tests y técnicas de medida. Esta aplicación de herramientas relaciona a la Evaluación psicológica con la Psicometría, la cual es una disciplina que se ocupa de la construcción y empleo de tales instrumentos de medida.

De acuerdo con Nunnally (1970), uno de los primeros impulsos para el desarrollo de la medición psicológica lo constituyeron las observaciones de los

científicos acerca de los fenómenos naturales y las diversas percepciones que de los mismos se tenía, reconociendo así que existen diferencias personales en los procesos sensoriales. Un segundo impulso fue la investigación de Gustav Fechner acerca de la relación entre magnitudes de formas simples de discriminación sensorial y el juicio subjetivo acerca de esas intensidades, con lo cual se desarrolló la psicofísica.

El surgimiento de la psiquiatría y de la psicología clínica también influyeron en el avance de los métodos de medición psicológica porque fue necesario medir las diferencias individuales en las aptitudes mentales y en las características de la personalidad, derivándose así muchos test mentales. Otro impulso importante provino del progreso de la investigación básica en psicología que se inició durante la segunda mitad del siglo XIX.

En el bosquejo histórico de la evaluación y las pruebas psicológicas, algunos autores señalan especialmente las aportaciones de tres autores que permitieron su conformación: Galton, Cattell y Binet, (Nunnally, 1970; Cerda, 1978; Costa, 1996; Fernández-Ballesteros, 1998).

Francis Galton tuvo como objetivo la descripción y medición de las características humanas; en 1883 publicó su obra más importante "Investigación del desarrollo de las facultades humanas", la cual constituyó el punto de partida de los test mentales y también realizó la primera evaluación psicológica que incluía la medición de una serie de capacidades sensoriales, perceptivas y motoras. El término test mental fue acuñado por McKeen Cattell en 1890, algunas de sus aportaciones fueron: enfatizar la utilización de medidas objetivas y plantear baterías de pruebas psicológicas para medir funciones sensoriales, perceptivas y motoras.

Un paso más en el desarrollo de la evaluación psicológica lo dio Alfred Binet al plantear el estudio de las facultades psíquicas superiores, sus trabajos sobre la

medida de la inteligencia se realizaron entre 1903 y 1909; asimismo, planteó los requisitos que las pruebas debían cumplir: que estuvieran formadas por tareas sencillas, que en su aplicación se invirtiera poco tiempo, que fueran independientes del examinador y que los resultados obtenidos se pudieran contrastar por otros observadores.

Cabe señalar que también los primeros psicólogos matemáticos como Pearson y Spearman, desarrollaron importantes técnicas estadísticas para la construcción y análisis de los test psicológicos (Fernández-Ballesteros, 1998).

Nunnally (1970) señala que los conflictos bélicos mundiales repercutieron en el progreso de la psicometría pues se elaboraron múltiples pruebas psicológicas, por ejemplo, con la Primera Guerra Mundial y la participación de Estados Unidos en ella surgió la necesidad de reclutar con rapidez al ejército estadounidense, en consecuencia el Ministerio del Ejército nombró un comité de psicólogos, entre los que se encontraban Yerkes y Otis. De esta forma se inició la elaboración de pruebas colectivas como los test del ejército "Army Test Alfa y Beta", terminada la guerra estos test se revisaron para su aplicación a la población civil.

También en 1917, Woodworth construyó el primer cuestionario psicométrico de personalidad con el fin de identificar a los neuróticos graves que no podían enrolarse en el ejército. A partir de la Primera Guerra Mundial las pruebas psicológicas experimentaron un gran avance, pues aparte de los test de inteligencia se desarrollaron test de aptitudes específicas, de rendimiento y de personalidad. Nuevamente, la Segunda Guerra Mundial impulsó la labor de los psicólogos militares en el progreso de las pruebas psicológicas y fue también el escenario para el surgimiento del término evaluación, dado que se estableció un programa para seleccionar y reclutar al personal militar, en esta ocasión, los candidatos eran sometidos a exámenes escritos, entrevistas y pruebas de personalidad bajo el escrutinio de psicólogos y psiquiatras (Fernández-Ballesteros, 1998).

Actualmente, son muchas las definiciones planteadas para el término test o prueba psicológica, en este texto se retomaran las propuestas por Cronbach y Pichot. Para Cronbach (1990; en Fernández-Ballesteros, 1998) el test psicológico es “un procedimiento sistemático para observar la conducta y describirla con la ayuda de escalas numéricas o categorías establecidas” (p.109). En tanto que para Pichot (1989) se trata de “una situación experimental estandarizada que sirve de estímulo a un comportamiento” (p.11), el cual se evalúa comparándolo estadísticamente con el de un grupo expuesto a la misma situación lo que permite clasificar cuantitativa o cualitativamente al examinado.

Por otro lado, Costa (1996), hace una síntesis de las distintas definiciones que se encuentran en la literatura y considera que “una prueba psicológica es un instrumento de medición psicológica que posee tres características fundamentales:

- Se emplea como estímulo para obtener muestras del comportamiento de un sujeto.
- Es estandarizado, es decir, se construye, administra y califica de acuerdo a reglas preestablecidas.
- Hace posible la comparación estadística de la conducta de un sujeto con un grupo de sujetos de una población definida y clasificarla cualitativa y/o cuantitativamente” (p.17).

Las pruebas psicológicas han tenido mayor difusión en el área de la psicología aplicada, por ejemplo, en la psicología educativa se emplean para evaluar: las habilidades intelectuales, las estrategias de aprendizaje, el nivel de desarrollo psicomotor o para brindar orientación vocacional; en el ámbito de la psicología social son de gran apoyo para detectar los problemas que afectan al grupo, comunidad o institución en la cual están interviniendo; también en la psicología forense las pruebas psicológicas hacen acto de presencia como instrumentos de trabajo del psicólogo para evaluar casos de lesiones personales como el acoso o

la discriminación, la custodia de los hijos, el abuso sexual infantil; en la psicología industrial se aplican baterías en la selección de personal; finalmente, en la psicología clínica se utilizan para diagnosticar probables patologías como depresión, ansiedad o falta de adaptación, planear el tratamiento y proporcionar una base para la evaluación de la eficacia terapéutica.

Para que las pruebas psicológicas puedan medir adecuadamente las variables consideradas en un estudio, es importante que reúnan dos cualidades psicométricas esenciales: la confiabilidad y la validez.

Hernández, Fernández y Baptista (1998), definen la confiabilidad como el grado en que la aplicación repetida de un instrumento de medición al mismo individuo proporciona resultados semejantes aun cuando distintas personas efectúen la medición. La confiabilidad de un instrumento de medición puede ser calculada a través de diversos procedimientos en los que se emplean fórmulas para producir coeficientes de confiabilidad, los cuales oscilan entre 0 y 1, un coeficiente de 0 indica nula confiabilidad, es decir, la medición está contaminada de error y 1 indica confiabilidad total, así entre más se acerque el coeficiente a 1 hay menor error en la medición. Generalmente no existe una medición perfecta, es común que se presente cierto grado de error pero siempre se trata de que el error sea el mínimo posible.

La segunda propiedad psicométrica de un instrumento es la validez, la cual es definida como “el grado en que el instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (Hernández y cols., 1998, p. 236), así su aplicación resulta provechosa porque las inferencias hechas a partir de las puntuaciones obtenidas con el instrumento reflejan con exactitud los rasgos evaluados.

Cuando una prueba psicológica es confiable y válida podemos estar seguros de que los resultados obtenidos serán los que mejor reflejen el constructo para el cual fue diseñada. En el área psicológica las pruebas psicométricas permiten

obtener indicadores de constructos importantes como la adaptación, en este trabajo se abordan aquellas pruebas psicológicas destinadas a la población adolescente.

2.2. Pruebas psicológicas que evalúan adaptación en adolescentes.

Pichot (1989) señala que los cuestionarios, inventarios o escalas que evalúan el grado de adaptación del individuo al medio, suelen ser de dos tipos:

- Unifásicos: que miden el grado general de adaptación y comprenden preguntas que presentan valor discriminativo entre sujetos bien adaptados y mal adaptados.

- Multifásicos: que precisan el grado de adaptación por áreas, por ejemplo, familiar, social, escolar, profesional, personal, entre otras; son empleados principalmente por los psicólogos que se dedican al apoyo psicológico, su validación se efectúa de manera semejante que los unifásicos, pero las preguntas se distribuyen en escalas correspondientes a los distintos sectores de adaptación.

A continuación se citan algunas de las pruebas psicológicas que evalúan la adaptación en los adolescentes.

Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI).

Este test se administra a niños y jóvenes entre 8 y 18 años de edad, en el se evalúa la inadaptación en los ámbitos que en seguida se describen:

- *Inadaptación personal.* Se refiere al desajuste que las personas tienen consigo mismas así como con la realidad tal y como es. Una puntuación muy alta indica que el evaluado tiene problemas consigo mismo y para

aceptar su realidad, manifestando baja valoración personal, miedo, depresión, somatización y mecanismos de huida o de no aceptación de la realidad como regresión, evasión y ensoñación. Las puntuaciones bajas indican satisfacción consigo mismo, buen autoconcepto y aceptación de la realidad. En esta área la puntuación mínima es de 0 y la máxima posible de 36 puntos.

- *Inadaptación escolar.* La constituyen la insatisfacción y el comportamiento inadecuado ante el aprendizaje, los profesores y el colegio. Para la inadaptación escolar la puntuación mínima es de 0 puntos y la máxima de 30 puntos. Una puntuación alta indica bajo desempeño académico, conductas disruptivas en el aula, actitudes desfavorables hacia el aprendizaje escolar, los profesores y la escuela. En tanto que una puntuación baja revela buen rendimiento académico, disciplina escolar, satisfacción con la forma de ser del profesor, con la clase y el colegio.
- *Inadaptación social.* Considera el grado de problemas que surgen al relacionarnos socialmente, como la falta de control social, de respeto y consideración a los demás. En esta área la puntuación mínima es de 0 y la máxima posible de 22 puntos. Las puntuaciones altas señalan agresividad en la relación social e incumplimiento de las normas, en tanto que las puntuaciones bajas demuestran que el evaluado es hábil socialmente y tiende a cumplir la normativa establecida.
- *Insatisfacción familiar.* Evalúa el grado de insatisfacción con la familia y con los hermanos. Una puntuación alta indica insatisfacción con el clima familiar, la relación de los padres entre sí y la relación con los hermanos manifestando peleas y celos. Cuando el evaluado obtiene puntuaciones bajas se dice que está satisfecho con el ambiente familiar y con sus hermanos. La puntuación mínima para esta área es de 0 puntos y la máxima de 5 puntos.

- *Educación adecuada.* En este rubro se evalúa el estilo educativo de los padres según el criterio de los hijos. La puntuación obtenida indica el grado en que el estilo educador es más ideal, así la puntuación alta señala que el hijo está de acuerdo o satisfecho con la forma en que sus padres lo educan y una puntuación baja indica que el estilo educador es poco adecuado desde la perspectiva de los hijos. En esta área la puntuación mínima es de 0 y la máxima posible de 15 puntos.
- *Discrepancia educativa:* Evalúa el grado de acuerdo entre el estilo de educación del padre y de la madre y sus papeles educativos consecuentes desde la visión del hijo. Una puntuación alta indica un alto grado de discrepancia manifestada en una situación educativa familiar que resulta problemática. Una puntuación baja muestra un bajo grado de discrepancia entre los padres, es decir, están de acuerdo en la forma en que educan a sus hijos. La puntuación mínima puede ser de 0 puntos y la máxima posible de 7 puntos.

Cuestionario de Adaptación para Adolescentes (BELL).

Los reactivos de este cuestionario permiten obtener el grado de adaptación en cuatro áreas:

- *Adaptación familiar.* En esta área se evalúa la relación del adolescente con sus padres, el control y la autonomía aplicados por ellos y el clima familiar. La puntuación máxima que se puede obtener es a partir de 18 puntos y al igual que en las otras áreas del cuestionario la puntuación mínima es de 0 puntos. Los adolescentes que obtienen una puntuación elevada en esta escala tienen tendencia a estar mal adaptados a su medio familiar; por el contrario las puntuaciones bajas indican una adaptación familiar satisfactoria.

- *Adaptación a la salud.* Este rubro se refiere a que el evaluado padezca o haya padecido muchas o pocas molestias de posible origen orgánico. Las puntuaciones elevadas denotan inadaptación o un índice de salud malo y las puntuaciones bajas indican una adaptación a la salud satisfactoria. La puntuación máxima que se puede obtener es de 13 ó más puntos.
- *Adaptación social.* Esta escala evalúa aspectos de socialización, liderazgo, timidez, habilidades sociales y actitudes escolares relacionadas con el rendimiento académico. En esta área la puntuación máxima posible es de 28 ó más puntos. Los adolescentes que obtienen una puntuación elevada tienden a ser sumisos y retraídos en su forma de establecer contactos sociales. En tanto que los evaluados que obtienen puntuaciones bajas manifiestan habilidad social para relacionarse.
- *Adaptación emocional.* En esta área se consideran las reacciones emocionales del adolescente ante diferentes situaciones y las emociones que comúnmente experimenta como alegría, enojo, tristeza y miedo. La puntuación máxima que se puede obtener en esta área es a partir de 23 puntos. Las puntuaciones elevadas indica que el adolescente tiende a ser inestable emocionalmente y los adolescentes con puntuaciones bajas tienden a ser estables emocionalmente.

Inventario de Adaptación de Conducta (IAC).

Este inventario se aplica a adolescentes a partir de los 12 años de edad y evalúa la adaptación en los cuatro aspectos siguientes:

- *Adaptación personal:* evalúa la preocupación del adolescente por el desarrollo del organismo, la aceptación de los cambios físicos y los sentimientos de inferioridad. Una puntuación alta indica mayor adaptación a los cambios propios de la adolescencia y mejor aceptación de si mismo, en

tanto que una puntuación baja revela poca aceptación de su nueva situación personal como adolescente. La puntuación máxima que puede alcanzar el evaluado en esta área es de 30 puntos y la puntuación mínima, al igual que en las áreas familiar, escolar y social, es de 0 puntos.

- Adaptación familiar: en este punto se consideran la convivencia familiar, la aceptación de las normas y la tendencia a abandonar el hogar. Una puntuación alta indica mejor relación del adolescente con sus padres en tanto que las puntuaciones bajas denotan dificultades en la relación familiar. En esta área la puntuación máxima es de 30 puntos.
- Adaptación escolar: evalúa la rebeldía o censura ante la escuela, los profesores y los compañeros. Una puntuación alta muestra que el adolescente manifiesta conductas adaptativas hacia las normas escolares y que la relación con los profesores y compañeros es adecuada, en tanto que las puntuaciones bajas indican problemas en la relación con los profesores, con los compañeros y para acatar las normas en el colegio. Para la adaptación escolar el evaluado puede alcanzar un máximo de 33 puntos.
- Adaptación social: determina el grado de aislamiento, inseguridad y actitudes críticas. Las puntuaciones elevadas indican que el adolescente tiende a ser retraído al relacionarse socialmente y puntuaciones bajas manifiestan que el evaluado cuenta con habilidades sociales adecuadas para relacionarse. En esta área el adolescente puede obtener una puntuación máxima de 30 puntos.

De la Cruz y Cordero (1981), consideran que la conducta característica de la adolescencia es generalmente negativa y crea dificultades en las áreas antes mencionadas.

Escalas Magallanes de Adaptación (EMA).

Este conjunto de escalas también evalúa el nivel de ajuste del individuo en varios contextos. Precisamente, este instrumento es el punto de partida de la baremación que se reporta en este trabajo y que a continuación se presenta.

2.3. Descripción de las Escalas Magallanes de Adaptación (EMA).

Las Escalas Magallanes de Adaptación (EMA) fueron diseñadas por Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago en 1998, su administración puede ser individual o colectiva con una duración de 20 a 45 minutos aproximadamente y tienen como objetivo valorar de manera cuantitativa los niveles de adaptación de adolescentes, entre 12 y 18 años de edad, a personas significativas de su entorno: padres, profesores y compañeros, así como también su nivel de adaptación al medio escolar y el grado de ajuste personal (ver anexo 1).

Las EMA están configuradas en un conjunto de elementos agrupados en forma de escalas específicas. Los distintos elementos que constituyen cada escala están seleccionados mediante los criterios siguientes:

A1. Respuestas del sujeto que proporcionan satisfacción y/o evitan insatisfacción a él y al medio.

A2. Respuestas del medio que proporcionan satisfacción y/o evitan insatisfacción a éste y al sujeto.

B. Respuestas del sujeto que suponen aceptación de una realidad estimular algo aversiva, moderadamente aversiva o muy aversiva.

C. Respuestas del sujeto que suponen aceptación de los valores y las normas de conducta de un grupo de referencia.

D. Respuestas del sujeto que suponen deseo de ser aceptado por un grupo de referencia.

E. Respuestas del medio que suponen aceptación del sujeto.

Considerando estos elementos, la adaptación es evaluada mediante seis variables agrupadas en tres escalas:

➤ **En el ámbito familiar:**

- Adaptación al Padre (20 elementos)
- Adaptación a la Madre (20 elementos)

➤ **En el ámbito escolar:**

- Adaptación a los Profesores (14 elementos)
- Adaptación a los Compañeros (11 elementos)
- Adaptación Genérica al Centro educativo (6 elementos)

➤ **En el ámbito personal:**

- Adaptación Personal (19 elementos)

La escala de **Adaptación al Padre y a la Madre** informa de la calidad de las relaciones entre el individuo y cada uno de sus padres. La puntuación máxima que se puede obtener en cada una de estas escalas es 80 y la mínima es de 0. Una puntuación alta indica una relación adecuada entre padres e hijo, caracterizada por la aceptación, interés, ayuda y comprensión de los padres, cuando se trata de una puntuación baja se interpreta como falta de aceptación, escucha y comprensión por parte de los padres.

La **Adaptación al Profesorado** informa del grado de ajuste a los profesores y permite conocer la existencia o no de problemas con las figuras de autoridad que representan los maestros, en esta escala la puntuación máxima que se puede

obtener es de 56 y la mínima es de 0. Cuando un adolescente obtiene puntuaciones altas se dice que el trato de sus profesores es adecuado, lo aceptan y que reconocen sus logros, en tanto que una puntuación baja señala que el adolescente considera que la relación con sus profesores es distante y falta de apoyo.

La escala de **Adaptación a los Compañeros** proporciona información sobre el nivel de ajuste a los iguales pero sin detectar problemas en la relación con alguno en particular, en este caso la puntuación máxima que se puede lograr es 44 y la mínima es de 0. Para esta escala las puntuaciones altas indican que el evaluado mantiene una relación satisfactoria con sus compañeros y las puntuaciones bajas reflejan dificultades en la interacción entre iguales en la escuela con probables críticas y/o aislamiento.

La escala de **Adaptación Genérica**, indica el ajuste a la escuela, el grado en que el evaluado valora positivamente su educación, mostrando comportamientos habituales de respeto y acatamiento de las normas escolares, para esta escala la puntuación máxima es 24 y la mínima es 0. En esta escala una puntuación alta muestra que el adolescente está atento en clase, cumple las normas escolares y está satisfecho con el colegio, mientras que una puntuación baja indica incumplimiento de las normas escolares e insatisfacción con el colegio.

Por último, la escala de **Adaptación Personal** permite identificar la existencia de problemas personales: un puntuación alta es indicador de un desarrollo personal óptimo, buen autoconcepto, alta seguridad en sí mismo y alta autoestima, una puntuación baja indica una situación de crisis personal asociada a mal autoconcepto, baja asertividad y escasa autoestima; en esta escala la puntuación máxima que se puede obtener es de 76 y la mínima de 0.

Las EMA se presentan en un cuadernillo, el cual contiene los elementos siguientes:

- ❑ Datos de identificación del evaluado: nombre, edad y sexo.
- ❑ Datos escolares: grado y grupo al que pertenece.
- ❑ Fecha de evaluación.
- ❑ Código de identificación de la escuela.
- ❑ Nombre del evaluador.
- ❑ Instrucciones para realizar la prueba.
- ❑ Elementos que componen las diferentes escalas, agrupados sucesivamente: adaptación al padre, a la madre, al profesorado, a los compañeros, genérica y personal.

Además, en la parte final del cuadernillo aparece un rectángulo donde se pueden transcribir los resultados: las puntuaciones directas y los percentiles, así como elaborar el perfil de resultados.

Cada reactivo de las EMA puede responderse con una de las cinco afirmaciones de frecuencia, para lo cual se emplea una escala tipo Likert, cuyos valores se presentan en el siguiente cuadro:

Afirmaciones	Valor	Valores para Adaptación personal
Nunca (N)	0	4
Pocas veces (PV)	1	3
Con frecuencia (CF)	2	2
Muchas veces (MV)	3	1
Siempre (S)	4	0

Tabla 2.1. Valores de la escala Likert para los reactivos de las EMA.

Los valores que aparecen en la primer columna corresponden a las escalas de Adaptación al Padre, Adaptación a la Madre, Adaptación a los Profesores, Adaptación a los Compañeros y Adaptación Genérica al centro escolar, en tanto que los valores de la segunda columna pertenecen a la escala de Adaptación Personal en la cual se invierte el orden de los valores de cada afirmación.

La administración de las EMA puede realizarse de forma individual o colectiva. A continuación se señalan algunas consideraciones importantes que García y Magaz (1998) recomiendan para la administración de la prueba:

- Asegurar la disposición de los evaluados evitando aplicar el instrumento en condiciones de fatiga física, tensión emocional o cualquier otra condición que pueda afectar la comprensión de las instrucciones o del contenido, así como la sinceridad de las respuestas.
- Informar al evaluado que la información recabada será confidencial.
- Evitar la administración de la prueba en caso de algún tipo de patología psiquiátrica que afecte el estado de ánimo (depresión media a severa), a la organización perceptiva de la realidad (psicosis), en estados alterados de conciencia (efectos de drogas o somnolencia), en deficiencia mental leve o severa y en general en todos aquellos casos que el evaluador considere inadecuados para responder con sinceridad.
- En caso de problemas graves de conducta se valorara la posibilidad de contrastar los resultados con otras fuentes de información.
- El evaluado debe permanecer sentado en posición cómoda; cuando la aplicación sea colectiva permanecerá suficientemente alejado de otros evaluados para evitar molestar o ser molestado.

Después de esta descripción de las EMA, cabe señalar que los esfuerzos realizados a lo largo de la historia de la psicología, por favorecer el desarrollo de instrumentos psicométricos han dado frutos, pues actualmente son de gran apoyo y utilidad para los psicólogos en su trabajo de evaluación ya que la mayoría de éstos posibilitan una descripción, predicción y/o diagnóstico validos y confiables de la conducta de los evaluados. Sin embargo, a veces las puntuaciones de los

instrumentos dejan de reflejar de manera precisa el constructo psicológico para el que fueron creados, es decir, ya no permiten diferenciar el grado en que los evaluados presenta o no ese atributo, algunas causas por las que ocurre esto es por contar con pruebas psicológicas baremadas en otros países, por el paso del tiempo y por los cambios en la idiosincrasia de la población a la que están destinadas.

Por ello, en la Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala (UEPI) se procura, en la medida en que los recursos económicos y humanos lo permiten, mantener actualizadas las distintas pruebas que se administran a los niños, adolescentes y adultos que asisten a la UEPI, entre estas las EMA, las cuales han dejado de reflejar adecuadamente el nivel de adaptación de los adolescentes evaluados, observándose puntuaciones disparadas y que reportan resultados diferentes a los obtenidos al aplicar a los mismos sujetos otras pruebas que también miden adaptación.

La importancia de contar con normas de puntuación de las EMA para la población mexicana radica en sus beneficios: el primero de ellos es tener parámetros de referencia surgidos de la misma población a la que se está evaluando lo cual disminuye las diferencias culturales, también permite la discriminación adecuada del grado de adaptación de cada sujeto mexicano en cada una de las áreas evaluadas por las EMA y por último, nos da indicadores de la situación actual de la población mexicana de adolescentes en relación a la adaptación en el ambiente familiar, escolar y personal.

Con la finalidad de brindar un servicio de calidad a los usuarios la UEPI promueve la investigación para mejorar los instrumentos que en ella se emplean y que se ve reflejada en esta labor por baremar las EMA en la población mexicana, con lo cual se obtiene los beneficios ya señalados y además se fortalece la grandeza de una institución como la nuestra, la Universidad Nacional Autónoma de México.

CAPÍTULO TRES

METODOLOGÍA

Para describir la metodología que se empleo en esta investigación, primero se hace referencia al Proyecto general de investigación de la Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala del cual se deriva el objetivo de la baremación de las EMA, posteriormente se aborda el método describiéndolo detalladamente.

Descripción del Proyecto general de investigación: UEPI.

La baremación de las EMA para la Zona Metropolitana de la Ciudad de México se deriva del Proyecto de la Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala (UEPI) el cual tiene como objetivo aglutinar los esfuerzos de profesores y alumnos de la Licenciatura de Psicología en la innovación y mejoramiento de la enseñanza de la evaluación psicológica en sus diferentes modalidades: servicio, docencia e investigación.

Se considera que dentro del área de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) existe una demanda de la sociedad relacionada con la necesidad de proporcionar información a las personas, que les permita tomar decisiones apropiadas, por ello, el objetivo de la labor de **servicio** en la UEPI es proporcionar elementos de juicio a las personas que lo soliciten y que tienen también la necesidad de contar con información confiable y válida para tomar decisiones personales, educativas y terapéuticas.

Otra finalidad de la UEPI es realizar actividades de **docencia** mediante cursos de extensión universitaria a estudiantes, egresados y profesionales de las ciencias sociales y de la salud para que actualicen sus conocimientos en los métodos de evaluación psicológica, y a lo interno de la UEPI dar cursos de formación y actualización a profesores sobre el diseño, construcción y aplicación de los instrumentos de evaluación psicológica empleados en ésta.

El ámbito de la **investigación** en la UEPI es fundamental, pues un evaluador debe tener presente, en todo momento, los alcances y limitaciones de las técnicas de evaluación ya que las decisiones que tome influirán en la ayuda que se le brinde al evaluado. Para que el servicio que se ofrece en la UEPI siga siendo de calidad es necesario que se contemple dentro de la misma, una instancia que tenga como objetivo consolidar líneas de investigación como: validar, confiabilizar, baremar y estandarizar los instrumentos de evaluación psicológica que ya existen en el mercado o diseñar y construir instrumentos que no estén disponibles y que sean necesarios para la óptima atención de los usuarios.

Objetivo del Proyecto específico de investigación.

A partir de la necesidad de mejorar la calidad del servicio que se presta en la UEPI se hace necesaria la actualización de los instrumentos de evaluación que ahí se emplean, pues en su mayoría se trata de pruebas extranjeras que si bien hasta el momento han sido funcionales, algunas como las EMA de origen español, han disminuido su utilidad como parámetros de comparación con la población mexicana, por lo cual al calificar las EMA con los percentiles españoles (ver anexo 2) los adolescentes mexicanos estaban alcanzando puntuaciones altas o muy altas que al ser cotejadas con las obtenidas en otros instrumentos para medir adaptación se detectaban diferencias que no permitían una evaluación coherente, es decir, con las EMA resultaba que los evaluados presentaban un adaptación alta mientras que en otros cuestionarios obtenían puntuaciones medias o bajas, lo cual impedía la óptima interpretación de los resultados, por ello, el presente proyecto de investigación tiene como **objetivo obtener las puntuaciones mexicanas de las Escalas Magallanes de Adaptación para la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en población de 12 a 13 años de edad.**

Población: La población elegida para la baremación fueron estudiantes de Secundaria de 12 a 13 años de edad de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Para seleccionar la muestra se acudió a dos escuelas secundarias

públicas: la Escuela Secundaria General “Niños Héroe” y la Escuela Secundaria Federal “Ricardo Flores Magón”, ubicadas en el Municipio de Tlalnepantla de Baz en el Estado de México. Se acudió con las autoridades de las escuelas para solicitar su colaboración en la aplicación de las EMA en dos grupos de primer grado. En ambos casos se acordó una fecha y hora para realizar posteriormente la aplicación.

Dado que no fue posible elegir únicamente a los alumnos que contaran entre 12 y 13 años de edad en cada grupo, se aplicaron de manera general las escalas a todos los alumnos aunque no cumplieran con el criterio de edad. Los cuestionarios de los estudiantes que ya tenían 13 años no se tomaron en cuenta para esta investigación pero se destinaron a la baremación de las EMA en adolescentes de 13 a 14 años de edad, la cual está en proceso y que también se desprende del proyecto general de la UEPI.

La muestra quedó conformada por 100 estudiantes: 46 del sexo masculino y 54 del sexo femenino, sus edades fluctuaron entre 12 años 0 meses y 12 años 11 meses.

Instrumento: El instrumento que se empleó fueron las EMA (García y Magaz, 1998), las cuales constan de tres escalas:

1. Adaptación familiar: con las variables de Adaptación al padre y a la madre.
2. Adaptación escolar: con las variables de Adaptación a los profesores, compañeros y a la institución.
3. Adaptación personal.

Procedimiento: Las EMA pueden administrarse de manera individual o colectiva, para los fines de la investigación se procedió a la administración colectiva.

Los evaluados permanecieron sentados en posición cómoda y suficientemente alejado de sus compañeros para evitar interrupciones entre ellos. A continuación se detallan las instrucciones proporcionadas a los evaluados:

1. Se comentó a los evaluados que la información obtenida sería confidencial y con fines de investigación por parte del profesional que administró la prueba.

2. Se indicó que anotarán en el cuestionario sus datos personales y escolares, que leyeran las instrucciones que aparecen en la primera hoja del cuadernillo y empezarán hasta que las entendieran perfectamente.

3. Junto con el cuadernillo se les entregó un lápiz y una goma para marcar las respuestas y borrar en caso de cometer un error.

4. Se insistió en que leyeran detenidamente cada frase con la finalidad de que comprendieran el significado estricto de la misma, que contestaran de manera sincera todas las frases sin escribir en el cuadernillo, señalando únicamente la casilla que correspondía a cada frase.

5. Se les indicó que en caso de que surgiera alguna duda preguntaran al examinador.

6. Cuando concluyeron, los cuadernillos fueron recogidos por el examinador.

Registro de los datos: La primera fase del registro de los datos consistió en la corrección de los instrumentos, el procedimiento fue el siguiente:

1. Cada columna de casillas tiene debajo un número del 0 al 4 en una escala tipo Likert, que corresponde al valor cuantitativo que se asigna a la respuesta marcada en cada casilla: N (0), PV (1), CF (2), MV (3) y S (4), para la escala Adaptación Personal el orden de los valores es inverso.

2. Para obtener la puntuación directa, por ejemplo, de la escala Adaptación al padre, se deben sumar los puntos correspondientes a cada casilla marcada, esa sumatoria es el puntaje obtenido en la escala que se está calificando. De igual modo se procede con las escalas de Adaptación a la madre, a los profesores, compañeros, genérica y personal.

En la segunda fase del registro de datos, los instrumentos calificados se agruparon por sexo y se capturaron para analizarlos cuantitativamente con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) identificándose como variables las seis áreas de las EMA: Adaptación al padre, a la madre, a los profesores, a los compañeros, genérica y personal.

En esta baremación se modificaron los puntos de corte propuestos por los autores de las EMA porque se consideró que ofrecen una interpretación menos amplia y son menos prácticos que los de uso universal, además al emplear los puntos de corte universales ya no es necesario que el evaluador acuda al cuadernillo para su interpretación como ocurría con la división realizada por García y Magaz (1998).

A continuación se presentan los puntos de corte españoles y los que en esta investigación se proponen:

Puntos de corte españoles	
Percentiles	Interpretación
81 - 99	Adaptación muy alta
61 - 80	Adaptación alta
41 - 60	Adaptación media
21 - 40	Adaptación baja
0 - 20	Adaptación muy baja

Tabla 3.1 Puntos de corte de los percentiles españoles de las EMA.

Puntos de corte mexicanos (corte universal)	
Percentiles	Interpretación
90 a 99	Adaptación muy alta
76 a 89	Adaptación alta
60 a 75	Adaptación media alta
41 a 59	Adaptación media
26 a 40	Adaptación media baja
11 a 25	Adaptación baja
0 a 10	Adaptación muy baja

Tabla 3.2 Puntos de corte de los percentiles mexicanos de las EMA.

Si comparamos los puntos de corte españoles con los mexicanos encontramos que estos últimos permiten una mejor discriminación del grado de adaptación de los evaluados puesto que se agregaron dos niveles más en la media, es decir, se cuenta con una media alta y con una media baja, lo cual puede dar indicadores de que tan cercano o lejano está el evaluado de ubicarse en un nivel de adaptación alto o bajo y así intervenir para desarrollar un mayor número de conductas adaptativas. También se amplía el rango de percentiles, por ejemplo, en el nivel de adaptación muy alta los percentiles españoles sólo incluyen hasta el percentil 95 en tanto que los percentiles mexicanos abarcan hasta el percentil 99 y en el nivel de adaptación muy baja se incluye del percentil 0 al 10 para los mexicanos y los percentiles españoles sólo lo consideran a partir del percentil 5 y hasta el 20.

Para el análisis de los datos que originó el SPSS se tomaron en cuenta los valores observados en la población y el porcentaje acumulado para determinar los valores correspondientes a cada percentil por área y para cada sexo de acuerdo a los puntos de corte que universalmente se emplean en el ámbito de la psicometría, concentrándolos en un conjunto de tablas que se analizan en el siguiente apartado.

CAPÍTULO CUATRO

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El primer punto que se aborda en el análisis de resultados es la distribución de la muestra que participo en esta baremación, después se analizan los resultados derivados del SPSS, partiendo de las puntuaciones medias en cada escala para la población total, la femenina y masculina, finalmente se presentan los percentiles obtenidos, los cuales se concentraron en tablas para cada una de las escalas de las EMA y por sexo, en dichas tablas se consideran las puntuaciones directas, los percentiles y el nivel de adaptación al que corresponden para su interpretación. Las tablas de puntuación se presentan en el orden en que las escalas aparecen en las EMA: Adaptación al padre, a la madre, a los profesores, a los compañeros, genérica y personal.

La baremación de las EMA contempla una muestra de 100 adolescentes entre 12 y 13 años de edad, el 46% pertenece al sexo masculino, en tanto que el 54% de la muestra está representada por el sexo femenino (figura 4.1).

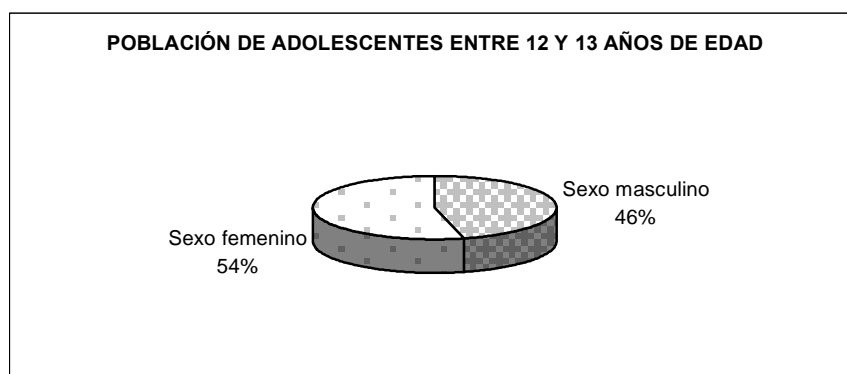


Figura 4.1 Porcentaje de la población de acuerdo al sexo.

En la figura 4.2 aparecen las puntuaciones medias de las escalas para la población total (N = 100), es importante recordar que cada escala tiene una cantidad diferente de reactivos: la escala de adaptación al padre y a la madre evalúa estos aspectos a través de 20 reactivos cada una, la adaptación a los profesores comprende 14 reactivos, la adaptación a los compañeros se evalúa por

medio de 11 reactivos, en tanto que la adaptación genérica abarca 6 reactivos, finalmente la adaptación personal es evaluada por 19 reactivos. A continuación se muestra un análisis descriptivo de los puntajes obtenidos por los adolescentes en cada una de las escalas de las EMA.

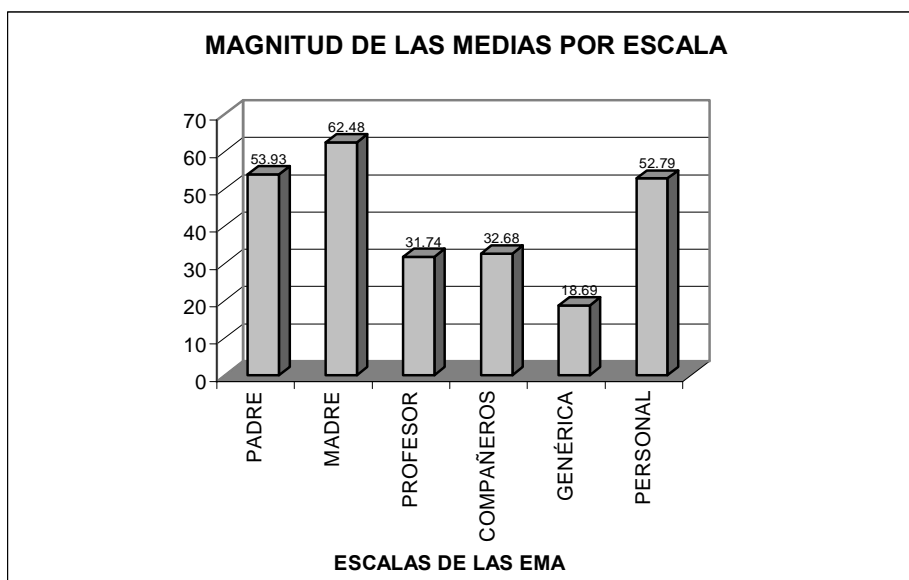


Figura 4.2 Magnitud de las medias por escalas en la población general (N = 100).

En la tabla 4.1 se observa que la muestra total obtuvo una puntuación media de 53.93 en la escala que evalúa la **adaptación al padre** y una desviación estándar de 17.27, esto nos revela que los adolescentes evaluados tienden a mantener una relación adecuada con su padre, quien muestra interés por ellos, los comprende, acepta y ayuda.

En la escala de **adaptación a la madre** la media fue de 62.48, con una desviación estándar de 13.92, esto indica que la relación madre e hijo tiende a ser adecuada, el adolescente se siente aceptado y comprendido por su madre. Cabe señalar que estas dos primeras escalas, *adaptación al padre* y *a la madre* tienen la misma puntuación máxima, 80, pero la puntuación media de la población fue más

alta para en la escala de *adaptación a la madre*, 62.48, contra la media de 53.93 de la escala *adaptación al padre*.

Para la escala que evalúa la ***adaptación a los profesores*** la puntuación máxima posible es de 56, la media fue de 31.74 y la desviación estándar fue de 11.42, estos datos nos revelan que la población adolescente suele mantener una interacción satisfactoria con sus profesores, quienes los aceptan, apoyan y reconocen sus logros. La puntuación máxima que un evaluado puede alcanzar en ***adaptación a los compañeros*** es de 44, su media fue de 32.68 y la desviación estándar de 8.84, lo cual indica que los evaluados tienden a relacionarse adecuadamente con sus compañeros de clase. En la escala de ***adaptación genérica*** la puntuación máxima posible es de 24, la población obtuvo una media de 18.69 y una desviación estándar de 4.12, lo que muestra que el evaluado suele respetar y acatar las normas escolares y se encuentra satisfecho en el colegio.

En la escala que valora la ***adaptación personal*** los adolescentes pueden obtener hasta 76 puntos, en esta ocasión la media fue de 52.79 y la desviación estándar de 14.75, esto indica que la población general posee un desarrollo personal óptimo.

Escala	TOTAL GENERAL N = 100		
	Puntuación máxima posible	Puntuación media	Desviación estándar
Adaptación al padre	80	53.93	17.27
Adaptación a la madre	80	62.48	13.92
Adaptación a los profesores	56	31.74	11.42
Adaptación a los compañeros	44	32.68	8.84
Adaptación genérica	24	18.69	4.12
Adaptación personal	76	52.79	14.75

Tabla 4.1 Estimación de las medias por escala en la muestra general.

En la figura 4.3 se presentan las medias alcanzadas por cada sexo en las seis escalas de las EMA. A continuación se muestra un análisis descriptivo en el que se comparan los resultados obtenidos por la población femenina y masculina a partir de la media.

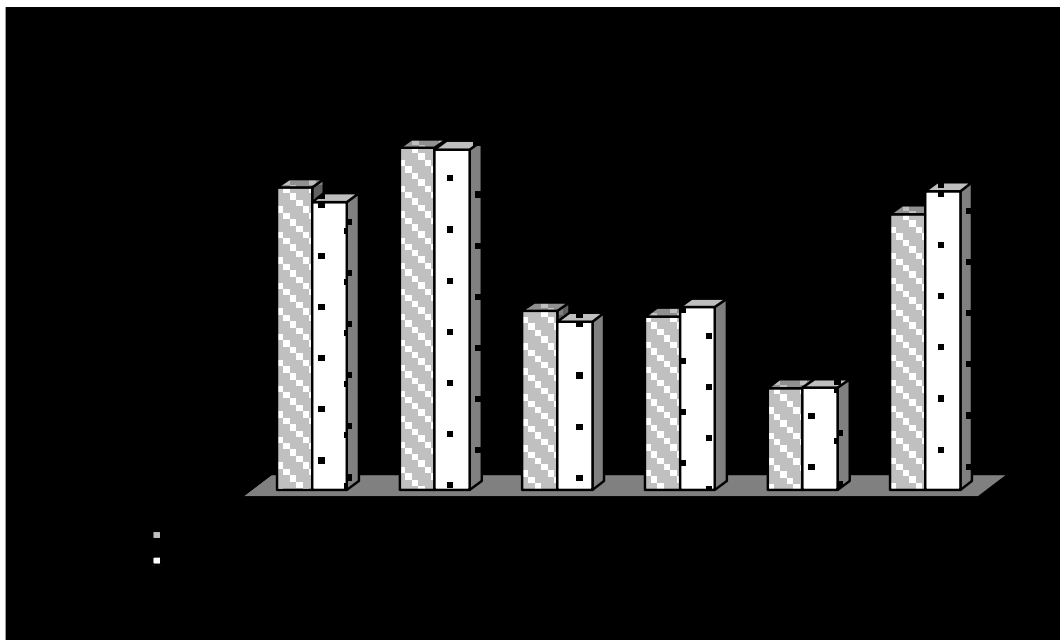


Figura 4.3 Magnitud de las medias por sexo para cada escala.

En la tabla 4.2 se observa que la población femenina obtuvo en la escala que evalúa la **adaptación al padre** una media de 52.69 y una desviación estándar de 16.89. La población masculina alcanzó una media de 55.39 y desviación estándar de 17.77, lo cual indica que en promedio la población masculina cuenta ligeramente con un mayor número de conductas de adaptación adecuadas en la relación con su padre, quien les manifiesta cariño, respeto, los acepta, valora y apoya, muestra interés por ellos y se sienten identificados.

También se observa que en la escala **adaptación a la madre** la población femenina obtuvo una media de 62.35 y una desviación estándar de 13.85, en tanto que para la población masculina la media fue de 62.63 y la desviación estándar de 14.15, esto revela que las mujeres y los hombres tienden a presentar comportamientos adaptativos hacia su madre, siendo características de su

relación: el respeto, la aceptación, identificación, ayuda mutua, buena comunicación, interés y cariño.

En la población femenina la media de la escala ***adaptación a los profesores*** fue de 30.85 y la desviación estándar de 11.56 y la población masculina obtuvo una media de 32.78 y una desviación estándar de 11.30, lo cual nos revela que en general la población masculina presenta un nivel levemente mayor de conductas adecuadas de adaptación a los profesores que la población femenina, lo cual se refleja en una interacción apropiada con sus profesores quienes los aceptan y apoyan.

En la escala que evalúa la ***adaptación a los compañeros***, la población femenina alcanzó una media de 33.46 y una desviación estándar de 8.70, en tanto que para la población masculina la media fue de 31.76 y una desviación estándar de 9, esto indica que las mujeres cuentan ligeramente con un mayor número de conductas de adaptación hacia los compañeros en el aula escolar que los varones, es decir, se encuentran a gusto con sus compañeros, piensan que son apreciados por ellos, conversan y se ayudan.

En la escala de ***adaptación genérica*** las mujeres obtuvieron una media de 18.72 y una desviación estándar de 4.24, mientras que para los hombres la media fue de 18.65 y la desviación estándar de 4.03, lo cual muestra que en promedio ambas poblaciones tienden a presentar conductas adecuadas de adaptación a la institución escolar manifestando agrado por el colegio, por el cumplimiento de las normas y prestando atención a las clases.

Finalmente, en la escala que evalúa la ***adaptación personal*** la población femenina alcanzó una media de 54.74 y una desviación estándar de 14.44 y la población masculina obtuvo una media de 50.50, con una desviación estándar de 14.95, esto muestra que el sexo femenino tiende a manifestar levemente una mayor cantidad de conductas adaptativas adecuadas que los hombres, es decir,

poseen un buen autoconcepto, buena autoestima, seguridad en si mismos y son asertivos.

Escala	Sexo	N	Media	Desviación estándar
Adaptación al padre	Femenino	54	52.69	16.89
	Masculino	46	55.39	17.77
Adaptación a la madre	Femenino	54	62.35	13.85
	Masculino	46	62.63	14.15
Adaptación a los profesores	Femenino	54	30.85	11.56
	Masculino	46	32.78	11.30
Adaptación a los compañeros	Femenino	54	33.46	8.70
	Masculino	46	31.76	9.00
Adaptación genérica	Femenino	54	18.72	4.24
	Masculino	46	18.65	4.03
Adaptación personal	Femenino	54	54.74	14.44
	Masculino	46	50.50	14.95

Tabla 4.2 Estimación de la media por sexo en cada escala.

El último punto en este análisis es la presentación de las puntuaciones percentiles, las cuales se obtuvieron para cada sexo en las seis áreas que evalúan las EMA, quedando así seis tablas para las puntuaciones tanto de la población masculina como de la femenina, cada una de éstas consta de tres columnas: en la primera se concentran las puntuaciones directas (PD) correspondientes a las puntuaciones percentiles (PC) que aparecen en la segunda columna, en la tercer columna se ubica la interpretación del rango de puntuación para lo cual se dividió en siete niveles y cada uno contempla un grado de adaptación (tablas de la 4.3 a la 4.14).

En la tabla 4.3 figuran los resultados de la baremación de las EMA en la población masculina para la escala que evalúa la adaptación al padre, mientras que en la tabla 4.4 aparecen las puntuaciones para la población femenina.

ADAPTACIÓN AL PADRE (Hombres)		
PD	PC	Interpretación
77	99	Muy Alta
76	98	
75	96	
74	93	
73	91	
72	89	Alta
71	87	
68	83	
67	80	
66	76	
65	70	Media Alta
63	67	
61	59	Media
60	52	
59	48	
58	46	
57	43	
56	39	Media Baja
55	35	
54	33	
53	30	
50	28	
49	26	
44	22	Baja
43	15	
38	13	
37	11	
22	9	Muy baja
14	6	
0	4	
N = 46 Media = 55.39 Desviación estándar = 17.77		

Tabla 4.3 Normas de puntuación para la población masculina.

ADAPTACIÓN AL PADRE (Mujeres)		
PD	PC	Interpretación
80	99	Muy Alta
75	96	
74	94	
72	93	
70	91	
69	89	Alta
67	87	
66	85	
65	81	
64	80	
63	78	Media Alta
62	74	
61	67	
60	63	Media
59	57	
58	54	
56	50	
55	46	Media Baja
53	40	
52	39	
50	35	
47	33	
46	31	Baja
44	28	
43	24	
42	20	
37	18	
36	17	
35	15	Muy Baja
34	13	
25	9	
23	7	
15	6	
9	4	
0	2	
N = 54 Media = 52.69 Desviación estándar = 16.89		

Tabla 4.4 Normas de puntuación para la población femenina.

Los resultados de la baremación para la escala que evalúa la adaptación a la madre en los adolescentes aparecen en la tabla 4.5 y para las adolescentes son las puntuaciones observadas en la tabla 4.6.

ADAPTACIÓN A LA MADRE (Hombres)		
PD	PC	Interpretación
80	99	Muy Alta
77	93	
76	91	
75	87	Alta
74	85	
73	83	
72	80	
71	72	Media Alta
70	67	
69	65	
68	61	
67	59	Media
66	54	
65	50	
64	48	
63	43	
62	41	
60	37	Media Baja
57	28	
56	22	Baja
55	20	
52	17	
50	15	
47	13	
44	11	
43	9	Muy Baja
41	5	
39	4	
0	2	
N = 46 Media = 62.63 Desviación estándar = 14.15		

Tabla 4.5 Normas de puntuación para la población masculina.

ADAPTACIÓN A LA MADRE (Mujeres)		
PD	PC	Interpretación
80	99	Muy Alta
79	96	
77	94	
76	93	
74	91	
73	89	Alta
72	87	
71	80	
70	76	
69	72	Media Alta
68	68	
67	56	Media
66	52	
65	44	
64	43	
63	39	Media Baja
62	37	
61	35	
60	33	
59	30	
58	24	Baja
57	22	
55	20	
54	18	
52	17	
51	15	
50	13	
47	11	
42	9	Muy Baja
40	7	
38	6	
26	4	
0	2	
N = 54 Media = 62.35 Desviación estándar = 13.85		

Tabla 4.6 Normas de puntuación para la población femenina.

En las tablas 4.7 y 4.8 figuran las normas de puntuación obtenidas en esta baremación para la escala que evalúa la adaptación a los profesores tanto para la población masculina como la femenina.

ADAPTACIÓN A LOS PROFESORES (Hombres)		
PD	PC	Interpretación
53	99	Muy Alta
52	96	
51	93	
47	91	
46	89	Alta
43	87	
42	85	
41	76	
40	72	Media Alta
39	70	
37	65	
36	63	
35	61	
34	56	Media
33	54	
32	50	
31	46	
30	43	
28	41	
27	30	Media Baja
26	28	
24	11	Baja
23	13	
22	17	
21	22	
17	24	
16	9	Muy Baja
10	4	
8	2	
N = 46 Media = 32.78 Desviación estándar = 11.30		

Tabla 4.7 Normas de puntuación para la población masculina.

ADAPTACIÓN A LOS PROFESORES (Mujeres)		
PD	PC	Interpretación
53	99	Muy Alta
49	98	
48	94	
47	91	
46	85	Alta
43	83	
41	78	
40	76	
38	74	Media Alta
37	72	
36	67	
35	63	
34	57	Media
31	52	
30	50	
28	46	
27	44	
26	43	
25	39	Media Baja
24	37	
23	31	
21	30	
20	28	
19	20	Baja
18	17	
17	13	
16	9	Muy Baja
14	7	
13	6	
12	4	
N = 54 Media = 30.85 Desviación estándar = 11.56		

Tabla 4.8 Normas de puntuación para la población femenina.

Para la escala de adaptación a los compañeros, las puntuaciones resultantes de la baremación mexicana son las que se muestran en las tablas 4.9 y 4.10 para la población masculina y femenina respectivamente.

ADAPTACIÓN A LOS COMPAÑEROS (Hombres)		
PD	PC	Interpretación
44	99	Muy Alta
42	91	
41	87	Alta
40	85	
39	76	
38	70	Media Alta
36	65	
35	63	
34	59	Media
33	50	
32	48	
31	46	
30	41	
29	33	Media Baja
28	30	
26	28	
25	26	
24	20	Baja
23	17	
21	13	
17	11	
13	6	Muy Baja
11	4	
N = 46 Media = 31.76 Desviación estándar = 9.00		

Tabla 4.9 Normas de puntuación para la población masculina.

ADAPTACIÓN A LOS COMPAÑEROS (Mujeres)		
PD	PC	Interpretación
44	99	Muy Alta
43	96	
42	93	
41	85	Alta
40	76	
39	67	Media Alta
38	63	
36	56	Media
35	50	
33	44	
32	37	Media Baja
30	28	
29	22	Baja
25	20	
24	18	
23	17	
22	15	
20	13	
18	11	
17	9	
16	7	Muy Baja
15	6	
14	4	
12	2	
N = 54 Media = 33.46 Desviación estándar = 8.70		

Tabla 4.10 Normas de puntuación para la población femenina.

Para la población masculina las normas de puntuación para la escala que evalúa la adaptación genérica se muestran en la tabla 4.11 y para la población femenina en la tabla 4.12.

ADAPTACIÓN GENÉRICA (Hombres)		
PD	PC	Interpretación
24	99	Muy Alta
23	87	Alta
22	83	
21	74	Media Alta
20	70	
19	56	Media
18	41	
17	30	Media Baja
16	24	Baja
15	15	
12	11	
11	9	Muy Baja
10	6	
7	2	
N = 46 Media = 18.65 Desviación estándar = 4.03		

Tabla 4.11 Normas de puntuación para la población masculina.

ADAPTACIÓN GENÉRICA (Mujeres)		
PD	PC	Interpretación
24	99	Muy alta
23	93	
22	85	Alta
21	74	Media Alta
20	59	Media
19	43	
18	35	Media Baja
16	24	Baja
15	18	
13	17	
12	15	
11	9	Muy Baja
10	7	
9	6	
8	2	
N = 54 Media = 18.72 Desviación estándar = 4.24		

Tabla 4.12 Normas de puntuación para la población femenina.

En las tablas 4.13 y 4.14 figuran las puntuaciones resultantes de la baremación para la escala de adaptación personal para la población masculina y femenina respectivamente.

ADAPTACIÓN PERSONAL (Hombres)		
PD	PC	Interpretación
71	99	Muy Alta
69	96	
68	93	
67	91	
66	87	Alta
65	85	
64	80	
62	76	
61	74	Media Alta
60	72	
59	67	
58	65	
57	61	Media
55	59	
54	54	
53	52	
52	46	
51	43	Media Baja
49	39	
48	37	
45	33	
43	28	
41	26	Baja
39	22	
34	20	
33	17	
32	15	
30	11	Muy Baja
23	9	
20	6	
18	4	
13	2	
N = 46 Media = 50.50 Desviación estándar = 14.95		

Tabla 4.13 Normas de puntuación para la población masculina.

ADAPTACIÓN PERSONAL (Mujeres)		
PD	PC	Interpretación
76	99	Muy Alta
75	98	
71	96	
70	94	
69	93	
68	87	Alta
67	83	
66	76	
65	72	Media Alta
63	67	
62	61	
59	56	Media
58	52	
57	50	
56	46	
54	41	
53	37	Media Baja
52	35	
51	33	
48	31	
45	30	
44	28	Baja
43	20	
42	17	
41	15	
39	13	
37	11	Muy Baja
36	9	
24	7	
23	6	
18	4	
14	2	
N = 54 Media = 54.74 Desviación estándar = 14.44		

Tabla 4.14 Normas de puntuación para la población femenina.

Para ejemplificar el manejo de estas tablas de puntuación, a continuación se ofrece un caso hipotético de su uso. Supongamos que un adolescente de 12 años fue evaluado y dentro de la batería de evaluación se administraron las EMA, obteniendo las puntuaciones directas que se muestran en la tabla 4.15. El siguiente paso es transformar estas puntuaciones a percentiles e interpretarlas de acuerdo a las normas de puntuación de cada escala, en este caso se consultarían las tablas 4.3, 4.5, 4.7, 4.9, 4.11 y 4.13 puesto que se trata de un varón. En la tabla 4.15 se han concentrado los resultados del evaluado:

Escalas	PD	PC	Interpretación
Adaptación al padre	14	6	Muy baja
Adaptación a la madre	43	9	Muy baja
Adaptación a los profesores	39	70	Media alta
Adaptación a los compañeros	17	11	Baja
Adaptación genérica	19	56	Media
Adaptación personal	18	4	Muy baja

Tabla 4.15 Puntuaciones obtenidas en un caso hipotético.

De acuerdo a estas puntuaciones el evaluado presenta una PD de 14, un PC de 6 y un nivel muy bajo de *adaptación al padre* lo que se interpreta como falta de aceptación, cariño, escucha y comprensión por parte de su padre. En la escala que evalúa la *adaptación a la madre* nuestro evaluado obtuvo una PD de 43, un PC de 9 y un nivel muy bajo de adaptación a su madre, manifestado por percibir que su madre lo critica, no lo quiere y rechaza su forma de ser.

En la escala *adaptación a los profesores*, el evaluado alcanzó una PD de 39, un PC de 70 y un nivel medio alto de adaptación, lo cual muestra que existe tendencia a un nivel de adaptación alta, manifestada en un trato adecuado de sus profesores, quienes lo aceptan y reconocen sus logros. El nivel de *adaptación a los compañeros* fue bajo ya que obtuvo una PD de 17, la cual corresponde a un PC de 11, manifestando desagrado por sus compañeros quienes lo critican y rechazan. En tanto que su nivel de *adaptación genérica* se ubicó dentro de la media pues alcanzó una PD de 19 y un PC de 56, lo cual indica que el evaluado presenta conductas adaptativas al centro escolar como: poner atención en la clase, estar satisfecho con el colegio y cumplir las normas.

En la escala que evalúa la *adaptación personal* obtuvo una PD de 18 y un PC de 4, lo que se interpreta como un nivel bajo de adaptación personal caracterizado

por dificultad para tomar decisiones, sentimientos de culpa, inseguridad, baja asertividad y escasa autoestima.

Esta es la forma en que se emplearían las tablas que contienen las normas de puntuación mexicana para las EMA y la interpretación puede hacerse más rica si se retoman las respuestas del evaluado en el cuadernillo de aplicación.

Cabe señalar que las puntuaciones mexicanas reflejan las conductas de adaptación que manifiestan los adolescentes entre 12 y 13 años de edad que participaron en esta baremación y sus implicaciones en las áreas que evalúan las EMA, en el siguiente apartado se discuten estos datos a partir de los supuestos teóricos abordados en los primeros dos capítulos de este reporte de investigación.

CAPÍTULO CINCO

CONCLUSIONES

La adaptación psicológica es considerada como un doble proceso que implica el acoplamiento de la conducta del individuo a sus necesidades, así como el ajuste de ésta al entorno familiar, escolar y personal de tal forma que la interacción resulte satisfactoria. En este proceso de ajuste el individuo necesita poner en juego sus recursos personales, entendidos estos como las habilidades y cualidades que posee para enfrentar las exigencias del ambiente y adaptarse a cada situación (Del Bosque y Gutiérrez, 2002; Lazarus y Folkman, 1991; García y Magaz, 1998).

El grado de adaptación contribuye al éxito o fracaso de las actividades que desarrollan las personas, por lo tanto, las mejor adaptadas mantienen relaciones de convivencia más armoniosa. Es común que los individuos se encuentren mejor adaptados en unas áreas que en otras y que su ajuste en un área afecte el de otra. Por ejemplo: la familia es la encargada de brindar seguridad, afecto, promover el aprendizaje de roles sociales, que junto con el estilo de crianza desempeñan un papel importante no sólo en el nivel de adaptación familiar sino que impacta otros aspectos como la adaptación personal y escolar, pues involucran factores que determinan en cierta medida la socialización del adolescente y su autoaceptación (Fuentes, 1989; Palacios, 1999).

El estudio de la adaptación psicológica en los distintos ámbitos antes mencionados cobra importancia dada la implicación que el nivel de ajuste tiene para determinar el desarrollo óptimo del adolescente en las actividades y los contextos en que interactúa. Para evaluar el nivel de adaptación en los adolescentes se han diseñado instrumentos psicométricos que muestran las áreas en que los evaluados están adaptados de forma adecuada y en las que existe cierto nivel de inadaptación.

Las Escalas Magallanes de Adaptación (García y Magaz, 1998) son un instrumento de evaluación psicológica que brinda datos muy completos sobre el nivel de adaptación del adolescente en ambientes importantes de interacción como son: la familia, la escuela y la apreciación que de sí mismo posee. Sin embargo, se empezaron a detectar diferencias entre los datos obtenidos por los evaluados en las EMA y en otros instrumentos que también evalúan la adaptación, como el Cuestionario de Adaptación para Adolescentes "BELL" (Bell, 1990) o el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil "TAMAI" (Hernández, 1990). Por ejemplo, los adolescentes evaluados con las EMA alcanzaban niveles altos o muy altos de adaptación mientras que en BELL o TAMAI su nivel de adaptación era menor.

Ante estas dificultades, las EMA merecieron la atención de ser baremadas para la población mexicana y así permitirle al psicólogo evaluar con mayor precisión la adaptación e identificar probables deficiencias en alguna de las áreas, por lo que, el objetivo de esta investigación fue obtener las puntuaciones mexicanas de las Escalas Magallanes de Adaptación para la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en población de 12 a 13 años de edad, con la finalidad de contar con puntuaciones adecuadas a los adolescentes mexicanos que reflejaran certeramente su nivel de adaptación.

En primera instancia, los puntos de corte propuestos por García y Magaz (1998) para la población española se modificaron en la baremación mexicana, recurriendo a la división que comúnmente se usa en las pruebas psicométricas, de forma que el profesional que utilice las EMA pueda interpretarlas de manera más rápida al guiarse por puntos de corte universales sin tener que recordar una categorización específica como sucedía con las EMA.

También se aumentaron dos rangos de interpretación, ya que en los puntos de corte españoles no se consideran la media baja y la media alta. De esta forma los puntos de corte para la población mexicana van de 0 a 10 (adaptación muy

baja), 11 a 25 (adaptación baja), 26 a 40 (adaptación media baja), 41 a 59 (adaptación media), 60 a 75 (adaptación media alta), 76 a 89 (adaptación alta) y de 90 a 99 (adaptación muy alta), estos rangos dan una interpretación más amplia que los propuestos por García y Magaz (1998), que van de 5 a 20 (adaptación muy baja), 25 a 40 (adaptación baja), 45 a 60 (adaptación media), 65 a 80 (adaptación alta) y de 85 a 95 (adaptación muy alta).

Al obtener las puntuaciones percentiles se encontraron ligeras diferencias en la distribución de las puntuaciones para cada sexo, haciendo necesaria la separación de los percentiles mexicanos en tablas de conversión para población masculina y femenina en las seis áreas evaluadas y no sólo en adaptación al padre, genérica y personal como aparecen en las tabla de conversión para la población española. Además se observó que las puntuaciones directas alcanzadas por la población mexicana fueron mayores que las reportadas para la población española por García y Magaz (1998), motivo por el cual los adolescentes mexicanos obtenían puntuaciones percentiles muy altas al ser evaluados con los percentiles españoles.

Aunque el análisis de las puntuaciones por sexo no forma parte del objetivo de esta investigación, resulta interesante hacer algunas acotaciones al respecto. En la población evaluada los adolescentes del género masculino contaron con un mayor número de conductas de adaptación en las áreas de adaptación al padre y a los profesores, lo cual implica que la población masculina, en mayor medida, mantiene con su padre una relación cariñosa, comunicativa, respetando sus opiniones e intereses (Papalia, 1986; Palacios, 1999). El nivel adecuado de conductas adaptativas que los hombres manifestaron en el área de adaptación a los profesores es determinante porque el apoyo que éstos puedan ofrecerle facilita la construcción de su autonomía, fungiendo como modelos de comportamiento (Lutte 1991).

La población femenina alcanzó ligeramente un mayor número de conductas adaptativas en las áreas de adaptación a los compañeros y personal. La adaptación adecuada a los compañeros incide en aspectos fundamentales como el proceso de socialización, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar (Palacios, 1999). Nelson (1984; en Musitu, Román y Gracia, 1988) expone que la aceptación de los iguales se encuentra vinculada con la satisfacción en las relaciones que se mantienen con otras personas como son miembros de la familia y profesores. A nivel personal, las mujeres manifestaron levemente una mayor número de conductas de adaptación, lo cual implica que poseen una percepción de sí mismas placentera y satisfactoria, la cual redundará en buena autoestima, seguridad en sí mismas y conductas asertivas (Musitu, García y Gutiérrez, 1994).

En las áreas de adaptación a la madre y adaptación genérica, tanto la población masculina como femenina, en promedio, presentaron conductas adecuadas de adaptación manifestándose en una relación respetuosa, de aceptación, identificación, apoyo, comunicación e interés por sus gustos y actividades. En la adaptación genérica a la institución escolar, ambas poblaciones tienden a manifestar agrado por el colegio y el cumplimiento de las normas escolares, percibiendo así la escuela como un medio de integración social (Lutte, 1991).

En la población evaluada también se detectaron algunas de las características que Rice (2000) expone acerca del tipo de padres que los adolescentes desean. Por ejemplo, los adolescentes mexicanos quieren unos padres que: los acompañen en su desarrollo como personas, los escuchen con atención, los acepten, aprueben y demuestren su amor.

En la baremación mexicana se tomaron en cuenta estas diferencias de género en cada escala de las EMA, dado que las características de la población mexicana son diferentes a las de la población española reportada por García y Magaz (1998). Con el empleo de los baremos mexicanos se puede discriminar adecuadamente el nivel de adaptación-inadaptación en la población, llevando a un diagnóstico y tratamiento adecuados, proporcionando atención a aquellos adolescentes que lo requieran a causa de bajos niveles de adaptación familiar, escolar o personal, manifestada en posibles conductas agresivas hacia los padres, inseguridad, falta de autonomía, dificultades de comunicación entre padres e hijos, desobediencia, conductas disruptivas en el aula escolar, ansiedad, baja autoestima, problemas de rendimiento académico o de socialización.

Los beneficios que se desprende de esta investigación son principalmente de carácter práctico, en primer lugar la Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala (UEPI) refrendó una vez más la vocación de servicio que la UNAM tiene hacia la población general, promoviendo la investigación para el mejoramiento de los instrumentos necesarios en el quehacer psicológico dentro de la UEPI.

La baremación mexicana, ahora permite a los psicólogos diagnosticar adecuadamente a los pacientes y así ser canalizados para que reciban el apoyo psicológico más conveniente, esto en el caso del trabajo realizado en la UEPI. Ciertamente es que el beneficio no puede quedarse sólo como uso interno, por lo que sería favorable su difusión una vez terminada la baremación de los demás rangos de edad que comprenden las EMA, dado que están en proceso de investigación las puntuaciones mexicanas para adolescente de 13 a 18 años.

En las instituciones educativas de nivel básico, en este caso con la población de nivel secundaria, sería recomendable la evaluación de los adolescentes para detectar de manera oportuna niveles bajos de adaptación y no esperar a ser canalizados al psicólogo cuando el déficit de adaptación es extremo y se presenta

conjuntamente con otros problemas como niveles altos de agresividad o depresión.

A nivel personal, esta investigación enriqueció mi formación profesional porque al trabajar como evaluador psicológico en la UEPI aprendí la planeación, aplicación, calificación e interpretación de las pruebas psicológicas, así como la elaboración de reportes de evaluación que incluyan sugerencias acerca del posible tratamiento psicológico a seguir, incrementando con esto mis conocimientos en el área clínica.

También amplió mi panorama acerca de la situación actual del trabajo psicológico realizado en instituciones públicas pues al estar en contacto con las personas usuarias de la UEPI note que los espacios que ofrecen el servicio de evaluación psicológica a bajo costo resulta insuficiente, por lo cual creo que es necesario que se dé mayor apoyo a las dependencias que hasta el momento laboran dentro de la UNAM, destinando recursos para la adquisición de material, incluidas las pruebas de uso psicológico, así como la promoción de investigaciones para adecuar las pruebas existente a la población mexicana y/o la creación de nuevas que permitan la medición de los fenómenos psicosociales que afectan a nuestra población.

REFERENCIAS

1. Bell, H. (1990). Cuestionario de Adaptación para Adolescentes. España: Editorial Herder.
2. Bigge, L. y Hunt, P. (1986). Bases psicológicas de la educación. México: Trillas.
3. Caballo, V. (1991). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. España: Siglo XXI.
4. Cerda, E. (1978). Psicometría general. 2ª ed. Barcelona: Herder.
5. Costa, K. (1996). Manual de pruebas de inteligencia y aptitudes. México: Plaza y Valdés.
6. Delval, J. (1994). El desarrollo humano. 2ª ed. Madrid: Siglo XXI.
7. 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.
8. De la Cruz, M. y Cordero, A. (1981). Inventario de Adaptación de Conducta (IAC). Madrid: TEA Ediciones.
9. Fernández- Ballesteros, R. (1998). Introducción a la evaluación psicológica I. España: Pirámide, pp. 16-58.
10. Fuentes, G. (1989). Conocimiento y formación del adolescente. México: Continental, pp. 65-75.

11. Garaigordobil, M. (1998). Evaluación psicológica: bases teórico-metodológicas, situación actual y directrices del futuro. Salamanca: Amarú Editores, pp. 21-34.
12. García, M. y Magaz, A. (1998). Escalas Magallanes de adaptación: Manual de Referencia. España: Albor - COHS.
13. Gesell, A. (1992). El niño de 11 y 12 años. México: Paidós, pp.69-77.
14. Ginsburg, H y Opper, S. (1977). Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. México: Prentice Hall, pp. 1-24.
15. Hay, I., Bruney, M. y Butler, C. (2000). Evaluation of a Conflict-Resolution and Problem-Solving Programme to Enhance Adolescents' Self-Concept. British Journal of Guidance & Counselling, Vol. 28 Issue 1, p101, 13p.
16. Hernández, P. (1990). Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. Madrid: TEA Ediciones.
17. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). Metodología de la investigación. 2ª ed. México: Mc Graw Hill.
18. Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). Estrés y procesos cognitivos. México: Roca.
19. Levy, K (2001). The Relationship between Adolescent Attitudes Towards Authority, Self-Concept, and Delinquency. Adolescence, Vol. 36 Issue 142, p333, 14p.
20. Lutte, G. (1991). Liberar la adolescencia. Barcelona: Herdor, pp-169-179.

21. Mata, F. (1988). Inadaptación escolar y problemas emocionales: una propuesta al plan de estudios del área de psicología educativa de la Facultad de Psicología de la UNAM. México.
22. Meyer, F. (1984). El concepto de adaptación. En Piaget, J. Los procesos de adaptación. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 13-27.
23. McKinney, J., Fitzgerald, H. y Strommen, E. (1982). Psicología del desarrollo. Edad adolescente. México: Manual Moderno, pp. 3-25.
24. Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1994). Autoconcepto Forma A (AFA). Madrid: TEA Ediciones.
25. Musitu, G., Román, J. y Gracia, E. (1988). Familia y Educación. Barcelona: Editorial Labor.
26. Muuss, E. (1984). Teorías de la adolescencia. México: Paidós.
27. Nunnally, C. (1970). Introducción a la medición psicológica. Buenos Aires: Paidós, pp. 47-71.
28. Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (Coord.) Desarrollo afectivo y social. Madrid: Ed. Pirámide, pp. 268-284.
29. Papalia, D. (1986). Psicología del desarrollo. 3ª ed. México: Mc Graw Hill, pp. 415-421.
30. Pichot, P. (1989). Los tests mentales. México: Paidós.

31. Rice, P. (2000). Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura. Madrid: Prentice Hall, pp. 325-336.
32. Stone, J. y Church, J (1967). Niñez y Adolescencia. Buenos Aires: Paidós.
33. Saldaña, C. (2001). (Coord.). Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente. Madrid: Pirámide.
34. Wells, D., Miller, M., Tobacyk, J. y Clanton, R. (2002). Using a Psychoeducational Approach to Increase the Self-Esteem of Adolescents at High Risk for Dropping Out. Adolescence, Vol. 37 Issue 146, p431, 4p.

ANEXOS

ANEXO 1

CUADERNILLO DE APLICACIÓN DE LAS ESCALAS MAGALLANES DE ADAPTACIÓN

Escalas Magallanes de Adaptación

Autores: E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago

Id.: Apellidos:

Nombre: Edad: Sexo: M 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:

N NUNCA PV POCAS VECES CF CON FRECUENCIA

MV MUCHAS VECES S SIEMPRE

Por ejemplo:

Me gusta conocer personas nuevas N PV X MV S

Pienso que mis amigos me aprecian N X CF MV S

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.

AF

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

AP:

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

AM:

0 1 2 3 4

AE

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

APr:

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

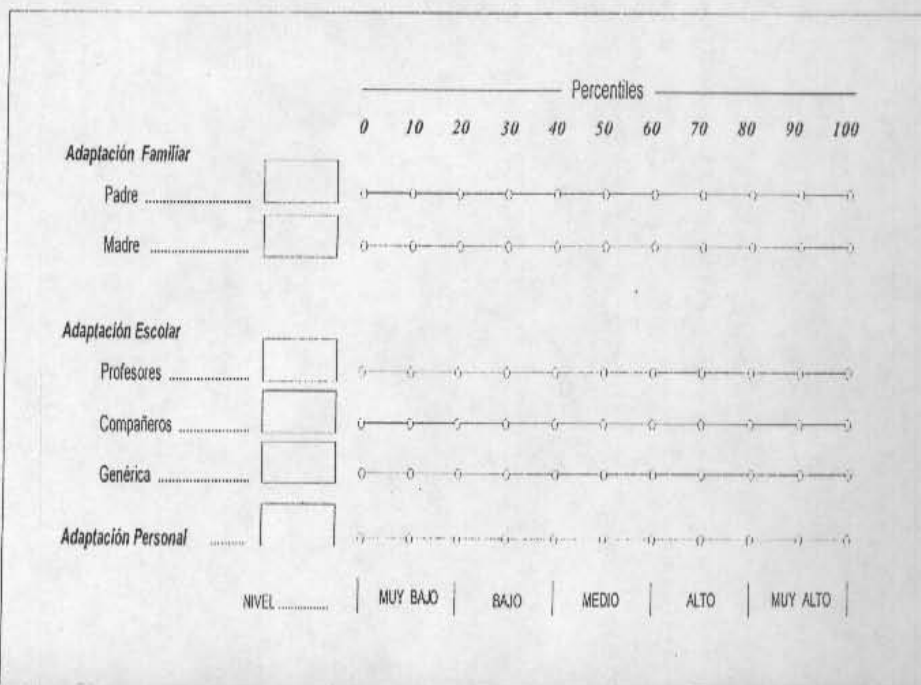
AC:

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

AG:

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

AP:



ANEXO 2

TABLA DE BAREMOS ESPAÑOLES PARA LAS ESCALAS MAGALLANES DE ADAPTACIÓN

Percentiles	PADRE		MADRE	PROF.	COMP.	GENÉRICA		PERSONAL		Percentiles
	Chicos	Chicas	Todos	Todos	Todos	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
95	78	77	78	52	43	24	24	68	67	95
90	75	74	76	49	42	23	-	65	63	90
85	73	72	75	46	41	-	-	63	60	85
80	72	71	73	45	40	22	23	62	58	80
75	71	70	72	43	39	-	-	60	55	75
70	70	68	71	42	38	-	22	59	54	70
65	69	66	70	41	37	21	21	57	52	65
60	68	65	68	40	36	-	-	56	50	60
55	67	64	67	39	35	-	-	54	48	55
50	66	-	66	38	34	20	20	53	46	50
45	65	63	64	37	33	-	-	52	44	45
40	64	61	63	35	32	19	19	50	42	40
35	62	58	62	33	31	18	-	48	40	35
30	61	55	60	32	30	-	-	46	38	30
25	60	52	58	29	29	17	18	44	36	25
20	59	47	55	27	26	16	17	41	33	20
15	56	43	53	25	24	15	16	39	30	15
10	51	38	46	21	21	14	15	36	25	10
5	41	26	39	14	18	11	10	27	20	5