



**EXPLORANDO LA AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA:
FACTORES DE INFLUENCIA**

Autor: Belén García Joswig

Tutor: María Cortés Rodríguez

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Madrid

Curso 2023-2024

Resumen

La autoestima, entendida como la percepción de la propia capacidad y valía, es fundamental para el desarrollo personal. Durante la adolescencia, es común que los conflictos personales y de identidad provoquen inestabilidad e inseguridad, lo que a su vez puede disminuir la autoestima. Son varios los factores psicosociales que pueden influir en la autoestima durante la adolescencia y que se exponen en este estudio como son el estilo de pensamiento, la percepción de autoeficacia y la regulación emocional entre otros. En el presente trabajo se han explorado como estos factores podrían influir en la autoestima de un grupo de alumnos de un rango de edad desde los 13 hasta los 17 años, observándose en los resultados un elevado impacto en la autoestima durante la etapa de la adolescencia. De la misma manera se ha demostrado que el género también puede influir en la autoestima, con una tendencia a que las mujeres experimenten niveles más bajos de autoestima en comparación con los hombres.

Palabras clave: *autoestima, adolescencia, factores psicosociales, género*

Abstract

Self-esteem, understood as the perception of one's own abilities and worth, is fundamental for personal development. During adolescence, it is common for personal and identity conflicts to cause instability and insecurity, which in turn can decrease self-esteem. Several factors can influence self-esteem during adolescence, including thinking style, perception of self-efficacy, and emotional regulation, among others. The present study explored how these factors might influence the self-esteem of a group of students aged 13 to 17 years, with the results showing a high impact on self-esteem during the

adolescent stage. Similarly, it has been shown that gender can also influence self-esteem, with a tendency for females to experience lower levels of self-esteem compared to males.

Key Words: *self-esteem, adolescence, psychosocial factors, gender*

Índice

1. Introducción	5
1.1. Definición de la autoestima	5
1.2. Modelo Original (Fennel, 1997)	6
1.3. Variables determinantes de la autoestima en la adolescencia	8
1.3.1. Factores sociodemográficos	8
1.3.2 Factor afectivo/ emocional.....	9
1.3.3. Factor cognitivo.....	11
1.4. Otros factores (redes sociales)	13
2. Objetivos e hipótesis	14
3. Método	15
3.1. Participantes	15
3.2. Procedimiento e Instrumentos.....	16
4. Resultados:	19
5. Discusión.....	38
6. Limitaciones:.....	44
7. Líneas de investigación futuras:.....	45
8. Referencias	46
9. Anexos.....	56

1. Introducción

1.1. Definición de la autoestima

La autoestima juega un papel crucial durante la adolescencia, ya que se encuentra íntimamente relacionada con el rendimiento académico, la formación de objetivos, el establecimiento de rumbo vital y con la salud mental, así como con la manera en la que los adolescentes se vinculan con el mundo que les rodea (Minev et al., 2018).

La autoestima tal y como la define Branden (1987), se compone, por un lado, de la confianza en uno mismo (la cual refleja la creencia en las capacidades del propio individuo, y, por otro lado, del respeto hacia la persona (el cual hace hincapié en el reconocimiento de la valía personal). Sin embargo, puede verse influenciada por factores internos tales como la personalidad, la cognición, la importancia que da a distintos aspectos de su identidad y la incongruencia entre su yo real y su yo ideal (Pelham y Swann, 1989), entre otros; así como por factores externos como son los factores socio contextuales (Harter, 1998). En caso de que la estructura sufriese una desestabilización, podría ocasionar un malestar subjetivo y probablemente una psicopatología (Duro, 2021).

En este sentido, tal y como expone Rosenberg (1973), la autoestima puede ser alta caracterizándose por el respeto y el amor hacia uno mismo, y baja cuando aparece insatisfacción, y menosprecio hacia uno mismo, generando de esta manera, el deseo de cambiar o ser diferente. Además, se señala que la baja autoestima está asociada con consecuencias negativas como el abandono escolar, la autolesión, el comportamiento suicida, el embarazo adolescente y problemas económicos (Feinstein, 2000).

Bajo esta mirada, la autoestima, también influye en el bienestar emocional pudiendo afectar en el manejo del estrés y las emociones de una persona, así como en su

comportamiento, lo que se traduce en su motivación para alcanzar metas y su capacidad para enfrentar desafíos. (Keane y Loades, 2017).

A la hora de hablar sobre la autoestima en los adolescentes, debemos tener en cuenta que se han observado diferencias de género, reportando los niños niveles superiores de autoestima en comparación con las niñas (Polce-Lynch et al., 1994).

En cuanto a la evolución de la autoestima, los niveles varían dependiendo de la etapa de vida de la persona, siendo altos en la infancia, y en la adultez y bajos en la adolescencia y en la vejez (Robins et al, 2002). De este modo, el declive en la autoestima durante la adolescencia puede atribuirse a una combinación de factores, como son: los cambios físicos y hormonales asociados con la pubertad, los desafíos en la construcción de la identidad, las presiones sociales para encajar y cumplir con ciertos estándares, y las comparaciones con los demás. Estos factores pueden contribuir a una disminución en la autoestima de los adolescentes a medida que navegan por esta etapa de transición (Harter, 1998; Keane y Loades, 2017).

1.2. Modelo Original (Fennel, 1997)

La autoestima, tal y como la define Fennel (1997), basándose en el esquema de Bartlett (1932), se trata de una representación cognitiva del individuo, moldeada por experiencias pasadas, que impacta en el procesamiento de la información entrante y en la percepción del propio yo en comparación con los demás, pudiéndose ver influenciado por suposiciones y creencias negativas sobre uno mismo.

Fennel (1997), propone el Modelo Cognitivo de la Autoestima basado en la conceptualización de Beck (1967), sobre los trastornos emocionales. De acuerdo con este

modelo, la baja autoestima surgiría de experiencias pasadas que llevan a un individuo a adoptar percepciones negativas sobre sí mismo, otros y el mundo que le rodea.

Desde esta óptica, Van den Boom (1998), afirma que determinadas variables temperamentales podrían influir en las relaciones del individuo durante sus primeros años de vida con sus cuidadores y en su confianza para hacer frente a los nuevos desafíos de la vida.

A partir de esto, Fennell (1997), desarrolla el término *línea de fondo* la cual se refiere a la conclusión a la que llega un individuo, negativa y fundamental sobre sí mismo a partir de sus experiencias pasadas, la cual representa una creencia central y global sobre la valía de la persona como por ejemplo “*No soy lo suficientemente bueno*” o “*Hay algo en mí que está mal*”. Según Young (1990), esta línea de fondo sería un esquema tempranamente mal adaptativo.

En relación con la *línea de fondo*, surge el término *cláusulas de escape*, las cuales hacen referencia a las normas que una persona adopta para desenvolverse en el mundo según la visión negativa fundamental que tenga de sí misma. Éstas funcionan como instrucciones que ayudan a mantener cierto grado de confort interno, lo que lleva a, como bien indica el nombre, escapar de la incomodidad que se asocia a la percepción negativa de uno mismo, por ejemplo: “*Sólo soy aceptable si oculto mi verdadero yo*”. (Fennell, 1997).

Teniendo en cuenta que la *línea de fondo* permanecerá intacta, la estabilidad emocional y la valoración personal se muestran frágiles como un cristal que puede romperse fácilmente. Es aquí cuando surge el término de *incidente crítico*, lo que se refiere al momento en el que la persona se enfrenta a una situación en la que siente que no puede cumplir determinados estándares que se ha fijado a sí misma, lo que lleva a activar la

conocida *línea de fondo* negativa. A raíz de esto, se desencadena un ciclo negativo en su mente que consiste en: tener pensamientos negativos, sentirse mal a nivel emocional, y como consecuencia actúa de tal manera que confirme sus creencias negativas sobre él o ella misma. Esta activación de la creencia central negativa de uno mismo desempeña un papel fundamental en el mantenimiento e incremento de la baja autoestima en los individuos (Fennell, 1997). En esta línea, se han identificado factores como: los eventos estresantes, la depresión, la autoinculpación, la desesperanza y actitudes disfuncionales relacionadas con la búsqueda del amor y el perfeccionismo como mediadores en la relación entre síntomas depresivos y la baja autoestima (Kresznerits, et al., 2021).

En síntesis, el modelo de Fennell (1997) destaca la importancia de poder reconocer y cuestionar las creencias que desde pequeños vamos adquiriendo y que quedan arraigadas en nuestro interior, así como de elaborar nuevas estrategias o herramientas que puedan ayudarnos a cambiar o combatir esos pensamientos automáticos negativos, y que fomenten una autoevaluación más positiva y realista de uno mismo.

1.3. Variables determinantes de la autoestima en la adolescencia

1.3.1. Factores sociodemográficos

A pesar de que los resultados en cuanto a los factores sociodemográficos no sean consistentes, existen determinados estudios como es el de Harter (2012) y Orth (2018), en los que se sugiere que el género es un factor importante para tener en cuenta ya que, las mujeres adolescentes tienden a presentar una autoestima más baja que los hombres adolescentes, sobre todo durante la adolescencia temprana. Esta etapa incluye las edades de diez a trece años, y marca el inicio de la adolescencia (Águila et al, 2017).

1.3.2 Factor afectivo/ emocional

En cuanto a los componentes afectivos, son varios los psicólogos del desarrollo que enfatizan el papel de las experiencias afectivas tempranas en lo que determina el bienestar emocional de un individuo o su autovaloración (Pelham y Swann, 1989).

Los niños aprenden que sus entornos son amigables y satisfactorios, u hostiles y frustrantes, además parecen darse cuenta de que pueden provocar aceptación o rechazo en los demás, por lo que estas experiencias tempranas se traducen en un sentido básico de orgullo o vergüenza, lo que constituye la base de la autoestima (Rosenberg, 1986).

Pelham y Swann (1989), diferencian entre afectividad positiva y negativa, siendo positiva cuando existe una inclinación por sentir estados agradables como la confianza en uno mismo y negativa ante la autocrítica excesiva.

Son varios los estudios en los que se mencionan numerosas variables emocionales protectoras como son, la regulación emocional, el apego y la autoeficacia, así como variables emocionales de riesgo, tales como la ansiedad y el estrés, las cuales pueden impactar negativamente en la autoestima de una persona (Fennel, 1997; Kresznerits et al. 2022).

- Variables emocionales protectoras

Entre las variables emocionales protectoras, el apego seguro destaca como uno de los factores más significativos en el desarrollo psicosocial de los adolescentes (Kawamoto, 2020).

De acuerdo con Balluerka et al (2011), la interacción entre el niño y sus figuras de apego forma un sistema interno que incluye la representación de la relación con estas

figuras y su propia imagen. El tipo de apego, según Kawamoto (2020), impacta en la autoestima de una persona a lo largo de su vida; en este sentido, el apego seguro se asocia con relaciones saludables y una autoimagen positiva, mientras que el inseguro se relaciona con relaciones basadas en la desconfianza y una percepción negativa de sí mismo (Homola y Oros, 2023).

Asimismo, en este contexto los adolescentes que emplean adecuadas estrategias de regulación emocional, como puede ser reconocer y expresar sus emociones de manera adaptativa, tienden a reportar unos niveles de autoestima más elevados (Cavicchioli et al., 2022; Kökönyei et al. 2023).

- *Variables emocionales de riesgo.*

Tal y como expone Fennell (2016), si una persona ha experimentado en mayor medida vivencias negativas, sus pensamientos y creencias sobre sí misma se verán devaluados, lo que afecta directamente en sus niveles de autoestima.

Una de las variables emocionales de riesgo a destacar es el apego inseguro, el cual se caracteriza por ser el resultado de experiencias tempranas basadas en el cuidado inconsistente o negligente (Bowlby, 1988). Aquellos adolescentes que presentan este tipo de apego experimentan un mayor desajuste emocional y comportamental, lo que puede llegar a impactar negativamente en la autoestima y en la habilidad de los adolescentes para relacionarse de manera adaptativa con los otros (Oliva Delgado, 2011).

En este sentido también se encuentra la depresión. Según Kessler et al. (2003), la depresión es un trastorno de ánimo caracterizado por la tristeza persistente y pérdida de interés en actividades placenteras, entre otras. La depresión en los adolescentes está

asociada a una reducción en la autoestima, lo que puede generar un ciclo negativo de emociones y pensamientos que se refuerzan mutuamente (Orth et al., 2008)

Finalmente, otra variable a considerar es la ansiedad, la cual es entendida como una respuesta del organismo a un estímulo específico, desencadenando una reacción que activa el sistema nervioso (Bobes, 2001). Según Hernández Prados et al. (2018), se observa una correlación negativa entre la ansiedad en los adolescentes y su autoestima, lo que significa que a medida los niveles de ansiedad aumentan, la autoestima tiende a disminuir.

1.3.3. Factor cognitivo

Por otro lado, otro factor influyente en la autoestima es el componente cognitivo que interactúa de manera constante y se refiere a las creencias, percepciones y evaluaciones que una persona tiene sobre sí misma en términos de sus logros, habilidades, características y valía personal (Pelham y Swann, 1989). Fennel (1997) aborda la autoestima como un esquema cognitivo que refleja de forma general la imagen que una persona tiene de sí misma, el cual se fundamenta en experiencias previas y que incide en la interpretación de nueva información. Este esquema impacta directamente en cómo la persona percibe y da significado a sus futuras vivencias, y puede ser moldeado por creencias y supuestos desfavorables sobre sí misma.

Los expertos han relacionado la caída de la autoestima durante la adolescencia con determinadas transformaciones cognitivas que se encuentran ligadas al surgimiento del pensamiento operacional formal (Harter, 1998; Simmons, Blyth, Van Cleave, & Bush, 1978; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley, 1991).

- *Variables cognitivas protectoras:*

El optimismo se caracteriza por centrarse en eventos positivos y anticipar resultados favorables (Tagay et al, 2017). Durante la adolescencia, el pensamiento positivo juega un papel fundamental en el desarrollo tanto emocional como psicológico de las personas. En esta etapa los adolescentes experimentan numerosos cambios, y el optimismo puede actuar como un factor protector contra la adversidad y el estrés, demostrándose que aquellos adolescentes con altos niveles de optimismo tienden a tener un mayor bienestar emocional y mayor capacidad a nivel adaptativo para enfrentar desafíos. (Seligman, 2006)

La autoeficacia es definida como la confianza que una persona tiene en sí misma para ejecutar determinadas acciones con éxito y lograr los resultados que espera (Bandura, 1997). Este sentimiento de autoeficacia afectará al grado de persistencia que tenga un individuo a la hora de realizar las tareas, el cual se verá reflejado en la resolución de la misma y afectará a la autoestima (Schunk y Meece, 2006). En esta línea, los adolescentes que presentan altos niveles de autoeficacia suelen presentar niveles de autoestima más altos, y esto se debe a una mayor confianza en su capacidad para alcanzar el éxito en diferentes áreas de su vida (Bandura, 1997). Además, durante la adolescencia temprana se observa un descenso significativo de la autoeficacia. (Urda y Midgley, 2003).

- *Variables cognitivas de riesgo:*

La autocrítica se trata del momento en el que un individuo se juzga severamente por no cumplir con sus propias expectativas como respuesta a fracasos percibidos. Consiste en una percepción global del yo que podría generar un esquema negativo a nivel cognitivo, la cual aumenta durante la adolescencia temprana y contribuye al desarrollo de pensamientos depresivos (Gittins & Hunt, 2020).

De la misma manera, la infravaloración juega un papel fundamental en la autoestima de los adolescentes, siendo la tendencia a desvalorizarse en comparación con los demás (Blatt y Zuroff, 2002). Estudios longitudinales como el de Katz y Nelson (2007), sugieren que la autocrítica y la infravaloración pueden ser el resultado de una disminución en la autoestima aumentando así la vulnerabilidad a la depresión.

Finalmente, se debe tener en cuenta como variable de riesgo la rumiación, definida por Nolen-Hoeksema (2000) como "el enfoque repetitivo y pasivo en los síntomas de malestar y en sus posibles causas y consecuencias". Teniendo en cuenta esto, cabe destacar que los adolescentes con baja autoestima tienden a rumiar más sobre sus fallos percibidos, lo que puede intensificar sus sentimientos de tristeza y desesperanza (Buwell y Shirk, 2007).

1.4. Otros factores (redes sociales)

Internet se ha convertido en un espacio en el que los individuos pueden explorar su propia identidad, así como experimentar nuevas emociones y relaciones sociales. Sin embargo, este tipo de libertad conlleva a su vez la exposición a determinadas situaciones que pueden representar riesgos para su salud mental y física (Catalina, Lopez de Ayala y García, 2014).

Aichner et al (2020), indican que a pesar de que existan múltiples redes sociales, las características comunes de estas plataformas es que permiten conectar personas con intereses comunes y el intercambio de información entre individuos.

De acuerdo con lo expuesto Choukas-Bradley et al (2019), existe una comparación constante con los demás dentro de las redes sociales, la cual puede influir de manera negativa en la satisfacción con la vida y en la autoestima de los adolescentes, además de incrementar la probabilidad de experimentar ciberacoso.

Las redes sociales sirven como poderosos reforzadores al satisfacer la necesidad humana de interacción social de manera regular y accesible, como señala Carbonell et al. (2021). Según Festinger (1954), la representación que se expone en las redes sociales, aunque a menudo es distorsionada o falsa, juega un papel dinámico en la construcción de una nueva identidad o idealizada.

En definitiva, la continua autoevaluación provocada por las redes sociales, la excesiva preocupación por sentirse parte de los grupos de iguales y la baja autoestima, añaden preocupaciones nuevas además de las que ya existen en la vida real, generando así mayor inseguridad en cómo se percibe uno. (Carlos y López, 2022).

1. Objetivos e hipótesis

El objetivo principal de esta investigación es meramente exploratorio, ya que se busca comprender como se construye este fenómeno a lo largo de la adolescencia, teniendo en cuenta diferentes factores que podrían estar influyendo como son, el contexto social, las relaciones familiares y personales; así como identificar patrones y variaciones en la forma en la que los adolescentes percibe y valoran su autoestima.

Este enfoque exploratorio, permitiría obtener una comprensión más profunda de la autoestima en la adolescencia, lo que podría servir de base para investigaciones futuras y para el diseño de intervenciones dirigidas a mejorar la autoestima de los adolescentes.

Se prevé que una autoestima elevada estará relacionada positivamente con patrones de apego seguro, altos niveles de percepción de la autoeficacia y estrategias de regulación emocional; por el contrario, se espera una correlación negativa con patrones de apego inseguro, experiencias de eventos vitales estresantes, y altos niveles de ansiedad y depresión.

2. Método

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, por ello es importante destacar que las características de la investigación cualitativa son las más adecuadas para abordar el objeto de estudio actual (León y Montero, 2015), ya que permiten adoptar la perspectiva de los participantes y lograr una comprensión integral y contextualizada del tema que se aborda.

3.1. Participantes

Los participantes de este estudio cualitativo se seleccionaron en función de la edad.

El estudio consta de una muestra de 7 alumnos, situados en un rango de edad desde los 13 a los 17 años, pertenecientes a un centro escolar situado en la Comunidad de Madrid. Este centro religioso y privado se encuentra en una zona de Madrid en la que las rentas son superiores a la media. Las características demográficas básicas e imprescindibles para este estudio se resumen en la Tabla 1, teniendo en cuenta que los nombres de los participantes han sido modificados de tal forma que se pueda mantener el anonimato de estos. Cabe destacar que todos los alumnos seleccionados para la investigación son familiares del personal que trabaja en el centro escolar (docentes, administrativos...).

Cabe destacar que, inicialmente la muestra del estudio se componía por 10 alumnos, de los cuales 5 eran mujeres y 5 hombres, sin embargo, por problemas ajenos a la investigación, la muestra final es de 7 alumnos, de los cuales 3 son mujeres y 4 son hombres.

La participación de los alumnos en el estudio se coordinó con el departamento de orientación del centro, así como con los padres y tutores legales de los participantes.

Tabla 1*Participantes*

Participante	Edad	Género	Hermanos	Con quien vive
Andrea	15	Mujer	2	Padres y hermanos
Belén	15	Mujer	2	Padres y hermanos
Carla	14	Mujer	1	Padres y hermana
David	15	Hombre	1	Padres y hermana
Ernesto	16	Hombre	0	Padres
Federico	13	Hombre	2	Padres y hermano
Gonzalo	17	Hombre	0	Padres

3.2. Procedimiento e Instrumentos

Previamente a la recogida de información, se les hizo llegar a los participantes y a sus padres o tutores legales un documento de consentimiento informado (Anexo 1 y 2) en el cual se exponía el objetivo del estudio, la modalidad en la que se recogerían los datos, la confidencialidad de la información aportada así como el anonimato de los participantes y el carácter voluntario de la investigación. Además, se entregó en el centro escolar el documento de confidencialidad (Anexo 3).

La recogida de datos se realizó mediante entrevistas individuales y semi estructuradas, que fueron grabadas (únicamente la voz), las cuales tenían una duración de entre 30 y 50 minutos. Esta duración fue impuesta por el centro escolar, de tal forma que la rutina y horarios de los alumnos no se viesen afectadas por la investigación.

Las entrevistas se diseñaron previamente mediante la construcción de un guion específico basado en las recomendaciones generales de León y Montero (2015) para realizar entrevistas en profundidad, el cual puede consultarse en el Anexo 4.

Las entrevistas se realizaron en un periodo de dos semanas, en una sala habilitada y cedida por el propio centro, siendo todas ellas de carácter presencial. Como se indica anteriormente, son entrevistas semi estructuradas que giran en torno a seis temas de interés principales, el primero de ellos es el tipo de apego, el segundo, la regulación emocional, en tercer lugar, el estilo de pensamiento, el cuarto, se trata de la percepción de la autoeficacia, el quinto el uso de las redes sociales y el sexto, las relaciones sociales. Sin embargo, a pesar de estos seis temas nucleares, la entrevista se fue adaptando al ritmo de cada participante y los temas que iban surgiendo a raíz de los ya propuestos en un inicio.

Finalmente, las entrevistas fueron transcritas en formato Word, y posteriormente codificadas. A la hora de realizar la codificación de la información obtenida, se utilizó el software Atlas.Ti (versión 23), del cual resultaron seis códigos, y dentro de esos códigos fueron surgiendo otros subcódigos, en concreto, un total de 34 subcódigos los cuales se ven plasmados en la Tabla 2, entre los que están la confianza, la identidad grupal, el bullying, el locus de control interno y la expresión emocional entre otros.

Tabla 2.

Códigos Atlas. Ti

Códigos	Grupo de Subcódigos
Apego	Estructura familiar Vínculo parental Comunicación Confianza Aceptación Separación paterno-filial Malestares
Apoyo social	Relaciones sociales Apoyo recibido Refuerzo social Confianza Identidad grupal
Autoconcepto	Autoconcepto (negativo/positivo) Autoimagen Percepción de autoeficacia Autoexigencia Habilidades sociales Presión grupal
Regulación emocional	Evitación emocional Desbordamiento emocional

	Rumiación
	Habla interna (positiva/negativa)
	Apoyo terapéutico
	Manejo emocional
	Técnicas de distracción
	Expresión emocional
	Gestión del conflicto

Estilo de pensamiento	Pesimismo/optimismo
	Locus de control (interno/externo)
	Pensamiento presente/futuro

Redes sociales	Uso de redes sociales
	Comparación
	Autoestima
	Ansiedad

3. Resultados:

En esta sección del estudio se presentarán los resultados organizados de acuerdo con los principales temas abordados en las entrevistas. Para cada uno de estos temas se han sustraído citas de las 7 entrevistas, las cuales se han considerado como los mejores ejemplos para caracterizar la narrativa de los adolescentes entrevistados.

Apego y vínculos parentales

En relación con la estructura familiar de los participantes, todos conviven con una familia nuclear compuesta por una unidad parental, conformada por un padre y una madre, junto con sus hermanos o hermanas, siendo dos de ellos hijos únicos.

Se observa que, en general, los adolescentes mantienen una relación positiva con sus padres, caracterizada por la confianza, la seguridad y el apoyo emocional, tal y como lo expresa Ernesto “somos una familia pequeña, nos respaldamos mucho entre todos”.

Con respecto a la comunicación, los participantes indican que pueden hablar con sus padres sobre la mayoría de las cosas, aunque cuatro de ellos refieren que hay algunos asuntos relacionados con amigos o relaciones románticas que son menos propensos a ser compartidos. En esta línea, Carla menciona que no muestra ciertos aspectos de su vida social y romántica con sus padres, posiblemente debido a la vergüenza asociada con estos temas a medida que se hace mayor. A su vez, en general, se sienten apoyados emocionalmente por sus padres: “Cuando tengo un problema sé que se lo puedo contar y que me van a apoyar a mí la mayoría de las veces” (Andrea, 15 años). No obstante, el nivel de confianza parental varía entre los adolescentes y 3 de ellos hacen referencia a que no se expresan emocionalmente con sus padres, entre otras cuestiones, por miedo a exponer su vulnerabilidad. El género de los progenitores también parece influir en la dinámica comunicativa, mencionando 5 de los adolescentes tener una relación más estrecha con su madre que con su padre, en quién depositan más confidencias y cuestiones personales.

En relación con el impacto de la separación puntual o temporal con sus padres, existe cierta variabilidad, de manera que dos de los participantes refieren que les pueden echar de menos, aunque no les produce excesivo malestar mientras que 3 de ellos afirman no

echarles de menos e incluso, uno de los jóvenes expresa sentir cierto alivio, ya que percibe menos presión y atención en esos momentos.

Por su parte, tres de los participantes hacen referencia a que las discusiones entre los progenitores o que sus padres les hablen de manera negativa o poco amable afecta a su bienestar y autoestima.

Finalmente, todos los adolescentes perciben un alto nivel de aceptación por parte de sus padres, tanto en su forma de ser como en sus decisiones vitales, lo cual permite a los participantes actuar según sus convicciones y personalidad.

Apoyo social y amistades

Con respecto a la percepción de apoyo social se observa que todos los participantes enfatizan la importancia de sus círculos de amigos como pilares fundamentales en su desarrollo personal y autoestima. De este modo afirman tener relaciones sanas con sus amigos que, en palabras de Carla (15 años) son definidas como “no tener envidia o no hablar mal de la gente a sus espaldas y que sientas, sobre todo con amigas, que les puedes contar todo”. A su vez, expresan sentirse escuchados y apoyados en momentos de inseguridad o dificultad:

Fíjate que cuando me cambié de colegio tenía miedo, pero súper bien, no, ni me hicieron bullying ni nada. Vamos. También es que entré con otro y también está en mi grupo y como que se llevó mejor porque como él también está en la misma situación que tú, te apoyas. (...) A mí me han ayudado

mucho. De hecho, este año me he cambiado a letras, pero yo en primero de bachillerato lo hice de Ciencias, y vamos, era pésimo. Y a lo mejor podían estar una tarde entera ayudándome, explicándome física, matemáticas y encima sin darles nada a cambio y sin reproches (Gonzalo, 17).

De modo que, a la hora de afrontar sus problemas, tres de ellos, confían en poder resolverlos con ayuda de sus amigos o familiares, expresando sentir alivio y bienestar al recibir el apoyo de sus círculos cercanos, a través de la escucha o el cariño físico. En la misma línea, Federico (13 años) describe a sus amistades como “Muy buenas, porque cuando estás triste, pues siempre están ellos para animarte”.

Asimismo, describen que su entorno refuerce sus habilidades y capacidades tiene un impacto positivo en su autoestima: “cuando me dicen cosas buenas sobre mí, me hacen darme cuenta de que de cosas buenas que tengo, que a lo mejor yo sola no me hubiese dado cuenta” (Andrea, 15 años). En la misma línea, 3 de los jóvenes comentan la libertad con la que mostrarse tal cual son en presencia de sus amigos: “No diría que me he convertido en otra persona, que no soy distinto, que me muestro como soy” (Ernesto, 16 años).

Con respecto a la confianza depositada en sus amistades, 4 de los participantes expresan que pueden ser honestos en sus relaciones y buscar apoyo emocional cuando atraviesan momentos emocionales difíciles. En este sentido, Andrea (15 años) pone en relieve la importancia de percibir que sus amigos pueden confiar en ella para poder expresarles sus malestares: “Depende de lo que me demuestren, si ellos confían en mí y así y si tenemos más relación o no (...) Pues cuando me cuentan algo que dicen : ‘tal me ha pasado esto no sé qué’ o ‘no se lo digas a nadie que eres la primera en saberlo’ o cosas así, sé que confían en mí y sé que creen que puedo ayudarlas” (Andrea, 15 años).

Por el contrario, 3 de los participantes expresan dificultades para confiar en sus círculos cercanos, requiriendo profundizar e intimar en mayor medida en sus relaciones para poder abrirse y compartir sus inquietudes y necesidades:

Yo soy una persona que como que nada más conocer a una persona no le digo todo sobre mí, porque a lo mejor esa persona, conecto muy bien con ella, pero si le cuento todo, hago cosas con él etc. a lo mejor se cansa (Gonzalo, 17 años).

Yo creo que no, ósea puedo hablar con ellas y tal, pero decirle mis cosas. Es que a lo mejor se lo digo todo, en plan todo, a nadie, y luego algunas cosas, a lo mejor solo a dos amigas más, algunas cosas que me pasan, pero así como lo más profundo y tal no (Belén, 15 años).

A pesar de ello, en general se observa cómo la pertenencia a sus grupos de amistades tiene un impacto en la construcción de su identidad social:

Es una sensación que para mí es inexplicable la verdad, como que te sientes dentro de ese grupo importante, si te ayudan es porque cuentan conmigo (Gonzalo, 17 años).

Cuando recibo apoyo de mis amigos me siento orgulloso de que sean mis amigos (David, 15 años).

Autoconcepto

Se evidencia que cuatro participantes, tres chicas y un chico, poseen un autoconcepto caracterizado por una percepción más negativa que positiva. De modo que se describen con adjetivos socialmente menos valorados, como "vergonzosa" o "borde", y perciben a

otras personas como poseedoras de mayor valía que ellos mismos. Además, expresan el deseo de cambiar varios aspectos de su personalidad e incluso presentan pensamientos rumiativos, como lo describe Belén (15 años) al relatar: “hacía algo y en mi cabeza estaba todo el rato diciéndome, “nadie te quiere escuchar hablar”, “nadie te quiere aquí” ... todo el rato como pensando eso. Entonces lo pasaba súper mal con eso que nadie me decía nada, pero yo sí”.

En la misma línea, cuatro de los participantes describen aspectos de su corporalidad que no les agradan, como el acné o las marcas faciales, el peso corporal o la percepción de su belleza, lo cual los lleva a compararse con otras personas de su entorno y a la aparición de inseguridades. De hecho, en el caso de Carla (15 años) se evidencian disparidades entre la percepción del entorno y la personal, de manera que se percibe como socialmente deseable algo que ella siente como negativo: “Pues yo siempre pienso que estoy un poco flaca. O sea, todo el mundo me dice, por ejemplo, mi mejor amiga me dice, pero qué dices si todo querría ser delgado”. Por su parte, Belén (15 años) generaliza y normaliza la aparición de estos complejos, vinculándolos al momento vital en el que se encuentra: “Y luego sobre mi físico sí que yo creo que soy más insegura en cuanto a eso. Yo creo que como todo el mundo de mi edad al final”.

Por el contrario, tres participantes exhiben un autoconcepto predominantemente positivo, resaltando aspectos como la extroversión, el humor y la empatía en su personalidad. Así, se consideran igualmente valiosos que los demás, competentes en las relaciones sociales y con expectativas personales elevadas. Por ejemplo, Carla (15 años) afirma: “Ahora mismo yo creo que muy bien. O sea, yo creo soy más extrovertida que antes y sé socializar bien”. Además, Ernesto (16 años) menciona: “Diría que en general siempre he tenido altas expectativas hacia mí mismo, creo que tengo esos sentimientos de que me gusta quien soy a nivel como más mental”.

Asimismo, se observa que la percepción positiva del entorno cercano contribuye a fortalecer el autoconcepto de los adolescentes. En este sentido, Carla (15 años) refiere: “yo me veo como me ven mis amigos más cercanos, que me ven como alegre, graciosa”.

En relación con la percepción de autoeficacia, 5 adolescentes muestran confianza en sus habilidades para enfrentar retos y desafíos vitales, respondiendo afirmativamente a la cuestión relativa a si consideran que van a conseguir todo lo que se propongan. De manera que mientras que dos de estos participantes exponen que tienen una percepción ajustada de sus capacidades y habilidades, lo que les favorece su desempeño en la consecución de objetivos: “Por lo general, creo que soy bastante realista a nivel de expectativas, por eso suelo estar al nivel esperado y normalmente suelo estar a ese nivel” (Ernesto, 16 años); “Sobre mis habilidades, yo sé lo que se me da bien y lo que se me da mal” (Belén, 15 años).

Otros tres de ellos, describen una elevada confianza en sí mismos a la hora de cumplimentar tareas, siendo asimismo optimistas con los resultados que pueden obtener, como ocurre con Gonzalo (17 años) quién expone: “La negatividad no existe en mi, yo cuando salgo de un examen suelo ser lo más optimista posible”. O de Belén (15 años) que, aunque expresa orientar su pensamiento hacia las preocupaciones futuras, tal y como se desarrolla en el apartado “estilo de pensamiento”, su percepción de autoeficacia le ayuda a reducir las inseguridades en la anticipación de futuros desafíos vitales:

Yo creo que estoy bastante contenta con eso, porque tengo una mente muy abierta, cuando hay algo nuevo, no sé cómo que tampoco siento miedo y que, por supuesto, me da algo más de cosa y tal. Pero sí, vale, sé enfrentarlas (Belén, 15 años).

Por el contrario, 2 de las jóvenes tienen una menor percepción de autoeficacia en ciertos aspectos de su vida, sintiendo inseguridad al enfrentar retos, lo cual se traduce en miedo al error, en el control excesivo de las variables ambientales para asegurar el éxito en una tarea e incluso en la evitación de la misma si no tienen la seguridad suficiente para realizarla, como es el caso de Andrea (15 años):

Pues cuando tengo que hacer algo que no he hecho nunca, la verdad, no suelo ser la primera, porque primero quiero asegurarme de cómo lo hacen las otras personas para ver si lo hago yo bien. Y luego también me da miedo como equivocarme. Así que suelo ser de las últimas y hay veces que intento no hacerlo. Y cuando hay un examen muy difícil suelo estar muy nerviosa también. O sea, lo paso bastante mal porque, aunque lo haya estudiado súper bien, siento que me va a salir mal.

No obstante, todos los participantes, independientemente de la confianza en sus habilidades, tienden a ser críticos con sus resultados y autoexigentes con sus expectativas personales. De manera que perciben cierta insuficiencia en sus metas logradas: “Hay veces que saco una nota que yo creo que debería haber sacado más y me siento culpable de eso” (Andrea, 15 años). Así como existe una tendencia generalizada al perfeccionismo y la comparación en su desarrollo académico y personal:

Por ejemplo, en cuanto a las notas, saco mala nota y digo ¿que he hecho? Si he estudiado muchísimo no entiendo porque saco esta nota y en baile también, me exijo siempre mucho más y me comparo con el resto (Carla, 15 años).

En el cole pues a lo mejor quiero sacar en vez de no sé de un 7, pues a lo mejor un 8 o algo así o en fútbol en vez de meter, en una temporada, 10 goles, yo quiero meter 20 o 30, no sé, me exijo más (Federico, 13 años).

A esto se suma la influencia del entorno y de los estándares sociales en la presión por obtener resultados sobresalientes y alcanzar sus objetivos vitales:

En los estudios y tal sí que me intento esforzar para que mis padres se sientan orgullosos (...) Es como que siento que me van a juzgar por no sacar buenas notas (Andrea, 15 años).

Pero yo creo que me da miedo acabar siendo como el resto, ser normal (Ernesto, 16 años).

No sé, al final es como que yo quiero, pues vivir una vida buena y tal y luego es que conmigo misma. Es que me siento mejor si saco buenas notas y si hago las cosas bien y si saco una nota que no es tan buena, pues no me siento nada bien (Belén, 15 años).

Derivado de lo anterior, 6 de los 7 participantes refieren a inseguridades al enfrentarse a situaciones sociales, apareciendo miedos en entornos novedosos como el miedo al rechazo o la posibilidad de sentirse juzgados en las interacciones con otras personas:

Estoy en un entorno que no tengo a nadie cercano con el que me pueda apoyar en él, y solo sea gente desconocida y estoy solo, pues ahí sí tengo miedo (...) De que se puedan reír de ti o piensen mal (Gonzalo, 17 años).

Pues no sé, pienso mucho en qué estará pensando esta persona de mi, o que impresiones habré dado (Carla, 15 años).

En este sentido, se definen como personas tímidas, reservadas o vergonzosas lo cual reduce su confianza en sus habilidades sociales:

Bueno, bastante tímida y reservada cuando conozco a gente, como que pienso que no quieren estar conmigo o que no quieren conocerme a mí, entonces me siento más insegura. (Belén, 15 años).

Yo no me considero tan buena por lo del tema de la vergüenza (Andrea, 15 años).

Junto con lo anterior, las creencias anticipatorias negativas acaban impactando en su actuación, lo cual deriva en un comportamiento menos adaptativo que termina reafirmando sus creencias limitantes: “Pero no me gusta caer mal, entonces, pienso eso y yo creo que acabó cayendo peor o no acabó cayendo del todo bien, porque claro, me pongo seria, no hablo entonces parezco borde pero soy todo lo contrario” (Andrea, 15 años). Por consiguiente, refieren a haber experimentado estrés, ansiedad o incluso aislamiento en relación a sus interacciones y competencias sociales:

Tenía mucha ansiedad social y me daba tanto miedo que no salía nunca, no iba a los planes, no hacía nada. (...) Yo creo que la mayoría de mi estrés por lo menos antes venía a raíz de lo social (Ernesto, 16 años).

Pienso que ahora estoy súper bien, pero en el pasado no, no tanto, entonces sí es un tema que me raya, no sé. Que me da mucho miedo sentirme rechazada si (Carla, 15 años).

Por el contrario, David (15 años) se percibe tranquilo, con facilidad para conocer a gente nueva, afirmando no tener miedo al posible juicio de los demás: “Si no le caigo bien pues es su problema”.

Asimismo, los jóvenes muestran disparidades en la confianza para expresar sus necesidades y opiniones personales cuando se encuentran bajo la presión grupal. Por un

lado, 3 participantes, dos chicas y un chico afirman haberse sentido presionados para hacer cosas que no siempre estaban alineadas con sus apetencias, lo cual se relacionaba con experimentar cierto malestar, y con modificar su comportamiento según el juicio externo:

Me sentía mal porque hay veces que no lo quiero hacer, pero como te presiona y te presiona pues al final lo tienes que acabar haciendo porque sientes que te vas a sentir más en el grupo o más que vas a estar más unido al grupo (Andrea, 15 años).

Me importa mucho más lo que piensan los demás de mí, muchísimo más (...)
Es como desde siempre, que preferiría si no me importase porque al final siempre intento agradar a los demás (Belén, 15 años).

En cambio, otros 3 de los adolescentes, todos ellos de género masculino, afirman tener una opinión firme, que suelen expresar independientemente de distanciarse de la de la mayoría, como describe Ernesto (15 años) quien, sí tiene una opinión distinta suele darla ya que le agrada discutir o debatir. Además, establecen, mediante respuestas monosilábicas y escuetas, no sentir que el entorno influya en la forma de percibirse a ellos mismos o en su forma de pensar o actuar.

Estrategias de regulación emocional

En el presente apartado se exponen las estrategias empleadas por los adolescentes para regular sus estados y la expresión emocionales de los mismos en respuesta a diversas situaciones cotidianas, así como el efecto que éstas han tenido en su bienestar psicológico y social.

En primer lugar, con respecto a las estrategias de regulación emocional, se observa que cuatro de los adolescentes, dos chicas y dos chicos, han enfrentado dificultades en el manejo de sus emociones, especialmente respecto a la tristeza, procurando evadirla o eludirla. Esta actitud, según la experiencia relatada por uno de los jóvenes, ha tenido un impacto negativo en sus vivencias y relaciones:

Yo me ponía muy nervioso y la verdad es que no hacía nada con ello, simplemente intentaba evitar pensar en ello y bueno, siento que algunas relaciones no han ido todo lo bien que pudieron haber ido. Y pues yo creo que eso es por no haberlo manejado bien y no haber sabido como qué hacer (Ernesto, 15 años).

Asimismo, tres de los participantes han manifestado experimentar pensamientos rumiativos que incrementan su malestar:

Pienso mucho las cosas y le doy mil vueltas a todo. (...) No me gusta nada sobre pensar tanto, me gustaría que se me olvidasen, pero es que estoy todo el rato pensándolo (Carla, 15 años).

Le doy muchas vueltas a las cosas que se han dicho, me planteo mucho las situaciones que son y las que podrían haber sido, y me quedo pensándolas (Ernesto, 15 años).

Derivado de lo anterior, cuatro participantes, dos chicas y dos chicos, han vivido episodios de desbordamiento emocional, manifestando períodos de apatía e inactividad, así como dificultades en la regulación emocional, tal y como lo describe Federico (13 años): “Hay veces que es como que, si estoy así, deprimido, enfadado me intento calmar, pero no, no lo consigo”.

Contrariamente, dos de los adolescentes expresan tener un buen manejo de sus emociones negativas mediante el control de impulsos y la racionalización.

Yo no soy una persona impulsiva, pienso que sé controlarme bien. Cuando me surge una emoción, la llevo con calma y no me dejo llevar por ellas. Soy muy racional (Gonzalo, 17 años).

Yo creo que cuando era pequeña me dejaba llevar más por las emociones y tal, pero yo ya creo que una vez ya pasé la ESO, creo que me empecé a controlar más y eso (Belén, 15 años).

A su vez, se explicita, en uno de los casos, que el apoyo terapéutico ha supuesto mejoras en su gestión y expresión de emociones: “Por el psicólogo yo creo que sí que me manejo mejor ahora, sí que he notado un cambio” (Ernesto, 16 años).

Por otro lado, dos participantes masculinos afirmar haberse proferido autocríticas severas al enfrentar dificultades o percibir fallos en sus acciones, recurriendo a expresiones como "soy tonto, qué he hecho" (David, 15 años) o "soy inútil, ¿Cómo puedo ser tan tonto de hacer esto mal?" (Federico, 13 años). Belén (15 años) también comparte que tiende a desmotivarse anticipadamente, expresando la convicción de que no podrá realizar las tareas correctamente antes de intentarlas.

En contraste, tres de los jóvenes, dos chicas y un chico, han desarrollado un diálogo interno positivo, reforzando sus propias capacidades y buscando reducir su malestar ante situaciones adversas. Por ejemplo, Andrea (15 años) manifiesta: "Puede ser que lo consiga porque soy muy trabajadora", mientras que Carla (15 años) refiere: "Cuando estoy triste o enfadada me digo, venga que esto va a ser un bache".

Finalmente, todos los participantes emplean técnicas de distracción como estrategia para regular sus emociones, recurriendo principalmente al deporte, la música o la compañía de amigos. Belén (15 años) describe cómo la risa y el estar con amigos le proporcionan una sensación de felicidad y distracción, lo que contribuye significativamente a su bienestar emocional.

En relación con la expresión emocional, cuatro participantes, dos chicas y dos chicos, tienden a manifestar sus emociones, tanto positivas como negativas, principalmente ante su entorno cercano de familiares y amigos. Es importante señalar que, al abordar este tema, las respuestas afirmativas fueron mayormente concisas, sin un desarrollo extenso de sus experiencias. Por el contrario, seis de los siete adolescentes tienden a reprimir la expresión de sus emociones o malestares, algunos procurando mantener un control expresivo para ocultar su sufrimiento, como en el caso de Belén (15 años), quien menciona: "Si estoy triste, intento sonreír y creo que consigo que la gente no se dé cuenta". Esta reticencia a mostrar vulnerabilidad dificulta la expresión emocional, especialmente en situaciones sociales, como relata Ernesto (16 años): "Cuando estoy con otras personas, evito emociones como la tristeza, pero no me gusta que me vean vulnerable". Asimismo, tres participantes indican preferir afrontar sus problemas de manera individual buscando su propio espacio en lugar de recurrir al apoyo emocional de los demás:

Soy una persona bastante más reservada en ese sentido que cuando hay veces que por motivos prefiero estar yo solo, en el sentido de que hay veces que busco estar tranquilo, a la mínima que me atosigan busco mi espacio personal (Gonzalo, 17 años).

Diría que nunca he sentido que las personas importantes de mi vida hayan estado para mí porque siempre, no sé, mis problemas son míos y las cosas me pasan a mí, entonces en general siempre he sentido que soy yo el que lleva mi vida. Entonces es como si entre comillas nunca hubiese necesitado ese apoyo de los que están más cerca, aunque sí lo haya necesitado, pero no lo he expresado (Ernesto, 16 años).

Por último, con respecto a las estrategias emocionales de gestión de conflictos, se observa que 3 de los adolescentes muestran una tendencia a responder agresivamente ante situaciones conflictivas, teniendo dificultades para controlar la ira o el enfado: “si me enfado con algún amigo por algo, hay veces que se lo tengo que decir, me planteo todo lo que pienso y hay veces que no lo hago de las buenas formas que hay que hacerlo” (Andrea, 15 años). Esta reacción agresiva no solo afecta negativamente su bienestar, sino también al de los demás, y suele conllevar sentimientos de arrepentimiento, y así lo comparte Andrea: “super mal porque yo sé que lo estoy haciendo mal y luego sé que me voy a arrepentir sobre todo si es un buen amigo que solo ha hecho una cosa que me moleste en ese momento”.

Por otro lado, 3 de los participantes tienden a evitar expresar su enfado y necesidades, adoptando una postura pasiva para no entrar en conflictos y mostrando animadversión para enfrentarse a ellos:

También depende de la cosa. Si es algo como un poco más tontería, no digo nada. Porque no me considero problemática, entonces intento evitarlo. Pero si es algo así más fuerte. Sí que lo digo, pero se lo digo como a buenas, no enfadada (Belén, 15 años).

En contraposición, 4 de los participantes optan por esperar el momento adecuado para expresar su malestar, como lo describe Gonzalo (17 años): "En el momento no le digo, 'Oye, me estás molestando, no sé qué'. Porque a lo mejor en el momento hay tensión del ambiente y tal, y puede derivar en una situación aún más desagradable. Pero a lo mejor luego ya puede ser un momento en el que más en privado, pues sí que se lo puedo decir". Además, están dispuestos a reconocer cuando no tienen la razón y a disculparte con asertividad y serenidad.

Estilo de pensamiento

A continuación, se aborda el análisis del estilo de pensamiento pesimista u optimista y con orientación hacia el presente o futuro de los adolescentes de la muestra. Asimismo, se examina la atribución de causas de su comportamiento, destacando la tendencia de algunos jóvenes a atribuir sus éxitos y fracasos a factores internos o externos.

A este respecto, tres participantes, muestran un estilo de pensamiento pesimista o realista, según lo matiza uno de ellos, dedicando más tiempo a considerar que las cosas van a salir mal en lugar de bien:

Pienso más en las cosas que me van a salir mal, porque soy muy estresada a veces y estoy todo el rato pensando sobre un examen que tengo que estudiar. Ósea, yo disfruto del presente pero estoy siempre pensando en el futuro, tipo: '¿Qué voy a estudiar, qué voy a hacer, me va a salir mal esto?' (Belén, 15 años).

En contraposición, cuatro jóvenes, dos chicas y dos chicos, tienden a adoptar una actitud positiva y optimista en la mayoría de los ámbitos de su vida. De manera que buscan aspectos positivos en las tareas o desafíos que se les presentan, como menciona

Andrea (15 años): “Pues a ver si, por ejemplo, nos han mandado un trabajo o algo así. Yo qué sé, no me apetece claramente, pero pienso que a veces esto me puede servir para luego estudiarme el examen o cosas así, o ya me lo voy memorizando y ya me sé cosas para el examen”; orientan su pensamiento hacia recompensas futuras para mejorar su estado de ánimo, como explica Carla (15 años): “Por ejemplo, ahora imagínate que ahora estoy triste y digo, venga, que en nada es Semana Santa, pues es de cosas”; o reestructuran sus pensamientos para enfatizar los aspectos positivos en las situaciones difíciles que atraviesan como indica Gonzalo (17 años):

Cuando estoy triste lo que suelo hacer es también pensar en cosas buenas, no, no mirar todo lo negativo que tengo. También mirar cosas buenas porque hay cosas que a lo mejor por un motivo estoy triste y a lo mejor ese motivo tampoco es de extrema gravedad, y luego pienso que tengo esto y lo otro, tampoco es necesidad de estar tan triste por un motivo que no es tan importante, entonces me aferro a las cosas buenas y alivio un poco esa tristeza.

Con relación a lo anterior, de los siete adolescentes entrevistados, 3 de ellas, todas mujeres, muestran una clara orientación hacia el futuro en su perspectiva temporal, expresando sus preocupaciones sobre sus metas, felicidad y el impacto de sus decisiones en su futuro:

En el futuro siempre en el futuro. Es algo que me estresa mucho, porque yo por ejemplo no tengo ni idea de lo que me gusta o lo que quiero hacer entonces estoy siempre pensando en eso por si me va a salir mal o no voy a ser feliz (Belén, 15 años).

Mientras que otro de los participantes alude a pensar en ambas cosas, aunque con inclinación hacia el futuro. Por el contrario, dos de los jóvenes muestran una tendencia a centrarse más en el presente, sin descartar por completo la consideración del futuro, tal y como lo expresa Ernesto (16 años): “suelo estar más centrado en el presente, aunque a veces se plantea un poco el futuro también, o sea, si soy más del presente porque bueno creo que es más importante”. Finalmente, solo uno de los participantes, Federico, muestra una preferencia por reflexionar sobre el pasado, sugiriendo una visión más nostálgica en relación a su infancia.

Por último, en lo que respecta al locus de control, 3 de los adolescentes, dos chicas y un chico, atribuyen a causas internas tanto sus éxitos como sus fracasos, generando pensamientos positivos como “qué bien lo has hecho” (Gonzalo, 17) al sacar buenas notas en los exámenes o negativos como “siento que no sirvo para nada, que no merece la pena esforzarse, me digo siempre ‘joe podrías haberlo hecho mucho mejor’” (Carla, 15 años). Esto resulta en una mayor sensación de control sobre su vida y comportamientos, tal y como lo explicita Andrea (15 años) quien, en caso de no obtener los resultados deseados, tiene la certeza de que puede cambiarlo y mejorar.

Redes sociales

Las redes sociales más utilizadas por la mayoría de los adolescentes son Instagram, TikTok y WhatsApp. El uso se orienta, en los participantes de género masculino, al consumo de streamers, deportes, entretenimiento, humor, información y en las jóvenes de género femenino a influencers, humor y moda. Cuatro de los participantes, tres chicos y una chica, tienen un uso completamente pasivo de las redes sociales mientras que los 3 restantes suben periódica o puntualmente publicaciones o videos. La mayoría de los adolescentes de la muestra tienen un uso diario de las redes sociales de 1 hora.

En primer lugar, 4 de los participantes afirman haberse comparado con las fotos o videos que otras personas han publicado en redes sociales, en ocasiones en relación con su estilo de vida y oportunidades:

Pues yo creo que hay veces que sientes envidia porque si por ejemplo están en un viaje así super guay o tienen cosas que te gustaría tener, pues yo creo que se siente mucha envidia (...) Y cuando, por ejemplo, ves una publicación de una influencer o de una amiga tuya que está haciendo algo guay y piensas eso que dices de “joe ella está ahí y yo estoy aquí (Andrea, 15 años).

Pues un poco, con las chicas, sobre todo, por ejemplo, en la vida que tienen ellas y en la vida que tengo yo (Carla, 15 años).

En otras, como refiere Ernesto (15 años), al evaluar sus capacidades o habilidades: “En algunos casos me ha hecho sentir que estaba como un pelín por debajo de otra persona, mientras que en otros que tengo mucha suerte o buenas capacidades para determinadas cosas”. Y, en otras ocasiones, la comparación se vincula con lo físico y corporal: “me comparo y por ejemplo veo a una persona que es muy guapa y como que me comparo con ella” (Belén, 15 años).

Por el contrario, los 3 participantes restantes, exponen que no tienden a compararse con otras personas, aunque la brevedad de sus respuestas no permitió ahondar en esta cuestión.

Derivado de lo anterior, 3 de los jóvenes no han percibido cambios en su autoestima derivados del uso de las redes sociales, así como no le dan demasiada importancia al refuerzo, a través de comentarios y likes, que puedan recibir por redes. Sin embargo, otras 3 adolescentes sí que han percibido un impacto del uso de las redes en su autoestima,

afirmando experimentar frustración cuando no reciben likes en sus publicaciones. A su vez, Andrea (15 años) comparte una experiencia de ciberbullying que afectó notablemente a su autoconcepto:

Pues yo creo que afectan, porque si por ejemplo a mí me ha pasado que me había enfadado con un amigo y empezó a subir cosas sobre mí criticándome entonces, claro, eso te afecta porque te empiezas a ver de una manera y todo el mundo te empieza a ver de esa manera.

Por su parte, el resto de los participantes afirman no haber vivido ninguna situación de acoso en redes sociales. Así como, en general, no haber experimentado sensaciones de tristeza o ansiedad después de ver redes sociales.

4. Discusión y conclusión

En el presente estudio se muestra un estudio cualitativo en el que se pueden observar los diferentes aspectos que pueden influir en el desarrollo de la autoestima en la adolescencia en individuos desde los 13 hasta los 17 años. En general los resultados que se han obtenido muestran que los 7 participantes presentan un nivel medio/alto de autoestima.

En cuanto al apartado de “Apego y Vínculos Parentales”, los resultados de las entrevistas nos indican que los adolescentes que conviven en familias nucleares conformadas por padre, madre y en algunos casos hermanos, tienden a desarrollar y mantener relaciones positivas con sus progenitores, las cuales se caracterizan por el apoyo emocional, la confianza y la seguridad o, como mencionan algunos de ellos, “sentirse respaldados”. Estos resultados muestran compatibilidad con la teoría del apego de Bowlby (1988), la cual afirma que las primeras relaciones que se tiene con los cuidadores

principales tienen un fuerte impacto en el desarrollo no solo emocional sino también social del individuo. Siguiendo la línea de estudios anteriores, se ha demostrado que en las familias estructuradas en las que se promueve la comunicación abierta, el apoyo emocional y la aceptación es más probable que los miembros de la familia puedan desarrollar una autoestima saludable (Zakiei et al., 2020).

Otro aspecto muy importante que se destaca tanto en la formulación de las preguntas como en las respuestas de los estudiantes es la comunicación afectiva con sus figuras de apego, a pesar de que algunos de los participantes se muestren más reservados a la hora de compartir determinados ámbitos de su vida como puede ser el amoroso y el ámbito social. Este hecho se podría vincular a la segunda fase de individuación en la adolescencia propuesta por Blos (2018), en la que se expone que durante la adolescencia es fundamental que se logre una transición hacia la independencia, lo que implica desvincularse de relaciones y objetos emocionales de la infancia, siendo este un proceso muy importante para poder establecer relaciones significativas con otros individuos fuera del ámbito familiar, en este caso, con sus iguales. Asimismo, cabe destacar la diferenciación según el género en la comunicación con los padres, ya que en los resultados se puede comprobar que los participantes se sienten con mayor complicidad o comodidad con su madre que con su padre a la hora de hablar determinados aspectos, por lo que estas diferencias por género si serían relevantes teniendo en cuenta que algunos autores como Updegraff et al (2001) sugieren que las madres suelen ser percibidas más emocionalmente accesibles que los padres.

Cabe destacar que tal y como se expone en el apartado de resultados, tanto los conflictos conyugales como el trato desfavorable hacia sus hijos, en este caso adolescentes, son elementos que impactan adversamente en su bienestar emocional y su autoestima, lo que coincide con otras investigaciones que indican que los desacuerdos

familiares y la comunicación negativa están relacionados con dificultades emocionales en los adolescentes (Cummings et al., 2010). Sin embargo, estudios como el de Steinberg et al.,(1992) señalan que la variedad en los estilos parentales puede afectar la competencia y el ajuste de los adolescentes de manera diversa, desafiando la noción de que un único estilo parental sea óptimo para el desarrollo.

Finalmente, en cuanto a la alta percepción de aceptación de los adolescentes en relación a sus figuras de apego, ésta se alinea con investigaciones que subrayan la importancia del apoyo parental en el desarrollo de la confianza en uno mismo durante esta etapa vital (Bandura, 1997), lo que permite que los adolescentes puedan explorar su identidad, así como tomar importantes decisiones con un respaldo seguro.

A continuación, en base al apartado de apoyo social y amistades, los resultados que podemos observar destacan la importancia del apoyo social y las amistades en la autoestima de los adolescentes, lo que encaja con otros estudios como el de Wentzel y Caldwell (1997), que subrayan el papel de las relaciones interpersonales en el bienestar emocional y social de los jóvenes. No obstante, algunos participantes nos muestran dificultades a la hora de confiar de manera plena en sus amistades, lo que podría estar relacionado con la teoría de la vulnerabilidad percibida y la gestión del riesgo en las relaciones, la cual sugiere que no todos los adolescentes pueden beneficiarse del apoyo social de la misma manera, debido a que sus niveles de confianza pueden afectar su capacidad para recibir y buscar apoyo de manera efectiva (Rotenberg, 1995).

En general, pertenecer a un grupo de amigos parece desempeñar un papel fundamental en la identidad social de los adolescentes. Sentirse valorado y apoyado por sus amigos fomenta un sentido de pertenencia y orgullo, como expresan Gonzalo y David. Sin embargo, Crosnoe (2000) argumenta que la presión para conformarse y pertenecer a

un grupo puede generar estrés y ansiedad, especialmente cuando las normas grupales no coinciden con los valores personales del adolescente.

Haciendo referencia a la percepción de la autoeficacia, se encontró una amplia variabilidad entre los adolescentes, ya que algunos muestran una alta confianza en sus capacidades mientras que otros presentan inseguridades que afectan en su desempeño. Estos resultados están concuerdan con la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), que destaca que la creencia en la capacidad personal para superar desafíos es fundamental para alcanzar el éxito y obtener motivación en las diferentes áreas de la vida. Es importante destacar que los participantes, independientemente de su nivel de autoeficacia, tienden a ser perfeccionistas y autoexigentes, lo que puede motivarles a alcanzar altos estándares, pero también generar insatisfacción y estrés si no cumplen con las expectativas (Frost et al., 1990). Lo que podría coincidir con las argumentaciones de Baumister et al (2003), en las que afirman que una autoeficacia excesivamente alta sin una base realista puede conducir a comportamientos de riesgo y fracaso inesperado.

Por otro lado, a la hora de revisar los resultados, nos encontramos con el apartado de las estrategias de regulación emocional, en el que es importante destacar que la evitación y rumiación de pensamientos negativos son estrategias muy comunes que utilizan los participantes para lidiar con la tristeza, pero pueden tener consecuencias a largo plazo como lo vemos en las respuestas de Ernesto. Estos resultados no coinciden con algunos autores como Gross (2015), que propone que la evitación emocional puede ser una estrategia adaptativa, ya que evitar o eludir emociones intensas podrían ayudar a reducir el malestar emocional. Sin embargo, en cuanto a la rumiación, Aldao et al (2010), plantean que es una estrategia de regulación emocional mal adaptativa e involuntaria, asociada a un mayor malestar emocional y vulnerabilidad a trastornos psicológicos. De hecho, un estudio longitudinal realizado por Nolen-Hoeksema y Watkins (2011) encontró

que la rumiación pronosticaba síntomas depresivos futuros en adolescentes, incluso después de controlar otros factores de riesgo. Asimismo, observamos que algunos participantes tienden a responder de manera pasiva ante situaciones conflictivas para así poder evitarlos, y mostrando necesidad para mantener una armonía interpersonal, lo que confronta con las ideas que presentan Smetana et al., (2014), en las que comentan que esta estrategia puede parecer beneficiosa a corto plazo; sin embargo, puede generar dificultades y resentimiento en la comunicación interpersonal. En contraposición, otros adolescentes optan por una estrategia más adaptativa al esperar el momento adecuado para expresar su malestar de manera asertiva y serena. Estos jóvenes muestran disposición para reconocer cuando no tienen la razón y disculparse con sinceridad, lo que facilita la resolución constructiva de conflictos y fortalece las relaciones interpersonales (Bowers et al., 2011; Eisenberg et al., 2001).

Si bien es importante tener en cuenta la regulación emocional para contemplar la autoestima, no debemos olvidar la importancia del estilo de pensamiento durante la adolescencia. Teniendo en cuenta que el estilo de pensamiento que se observa en algunos participantes como, por ejemplo, Belén (15 años), quien menciona su tendencia a preocuparse por sus posibles fracasos, estos resultados concuerdan con investigaciones que indican que una orientación hacia el futuro puede relacionarse con elevados niveles de estrés y ansiedad lo que conlleva a un impacto negativo de la autoestima (Nurmi, 1991; Trommsdorff, 1983). Por el contrario, aquellos adolescentes que adoptan un estilo de pensamiento optimista como Andrea (15), han dejado ver que es posible que tengan una mayor capacidad para reestructurar sus pensamientos incluso en situaciones complicadas, lo que se respalda con el argumento de Seligman (2006), que indica que el optimismo puede actuar como un factor protector demostrando que aquellos adolescentes con elevados niveles de optimismo tienden a tener mayor capacidad para enfrentar desafíos.

Finalmente, otro de los temas que se abordan en el estudio y cuyos resultados han sido llamativos a mi parecer son las redes sociales. Teniendo en cuenta que las plataformas más predominantes son Instagram, Tik Tok y Whatsapp, podemos ver la influencia masiva de estas redes en el día a día de los adolescentes, donde la comparación social emerge como un tema central. En esta misma línea, algunos adolescentes admiten que miden su vida y logros en comparación con las publicaciones de otros, lo que encaja muy bien con las afirmaciones mencionadas anteriormente de Choukas-Bradley et al (2019), quienes exponen que estas comparaciones pueden influir de manera negativa en la satisfacción con la vida y en la autoestima de los adolescentes. Es especialmente preocupante el relato de experiencias de ciberbullying, como el caso de Andrea, que muestra cómo el acoso en línea puede tener consecuencias devastadoras para la autoimagen y la percepción de uno mismo (Jones & Mitchell, 2016).

Es alentador observar que la mayoría de los adolescentes no reportan sentir tristeza o ansiedad después de usar redes sociales. Sin embargo, es crucial reconocer que algunos sí experimentan impactos negativos en su bienestar emocional, lo que subraya la necesidad de promover un uso saludable de las redes sociales y proporcionar apoyo psicológico adecuado a aquellos que lo necesiten (Kross et al., 2013).

Mediante este estudio cualitativo se ha buscado explorar aquellos factores cognitivos, afectivos y sociales que pueden estar afectando en la autoestima de los adolescentes, en concreto, en estos siete alumnos que se encuentran en una etapa vital complicada y llena de cambios.

A lo largo de este estudio, se propuso explorar aquellos factores cognitivos, afectivos y sociales que pueden afectar en la autoestima durante la etapa de la adolescencia. Los resultados obtenidos indican que en esta muestra en concreto la autoestima es elevada,

sin embargo, si que se han podido ver determinados factores que como las relaciones con los iguales y la relación con sus figuras de apego que son clave para el desarrollo de una alta autoestima. Se considera que, al ser un estudio cualitativo, nos hemos podido acercar más a los sentimientos y pensamientos de los adolescentes en relación con su bienestar, sus vínculos sociales y familiares de una manera holística, así como a aquellos aspectos que pueden impactar en el desarrollo de una baja y alta autoestima. Sin embargo, es fundamental seguir explorando este aspecto con una muestra más extensa y diversa para que los resultados reflejen de manera más precisa a toda la población y se puedan obtener conclusiones más detalladas.

5. Limitaciones:

Respecto a las limitaciones de la investigación, principalmente me gustaría destacar la muestra que se ha utilizado, ya que se trata de una muestra pequeña y en algunas de las variables exploradas no se han alcanzado la saturación de la información. Además, todos los participantes pertenecían a familias de nivel económico medio-alto, en las que los padres viven juntos y con estudios completados, siendo todos ellos hijos de docentes o administrativos del colegio, lo que supone una limitación ya que no se ha tenido en cuenta otro tipo de población. Asimismo, otra de las limitaciones que me gustaría resaltar es el tiempo empleado para cada entrevista, dado que al ser conversaciones de muy corta duración no daba tiempo a establecer ningún tipo de “alianza” con el participante, dando como resultado en algunos casos respuestas monosilábicas. En esta misma línea, considero que se ha percibido una potente deseabilidad social que podría estar ligada al hecho de ser hijos de trabajadores del colegio y a un posible miedo de que sus respectivos familiares pudiesen saber las respuestas que han dado. Además, al tratarse de una entrevista semi estructurada en la que los tiempos y las preguntas se han ido adaptando

en función de las respuestas de los alumnos, no ha dado tiempo a preguntar todo lo que estaba establecido en las plantillas de preguntas.

6. Líneas de investigación futuras:

Uno de los aspectos que se considera interesante investigar a futuro es la autoestima de aquellos adolescentes que vienen de familias cuyos padres están divorciados, que tienen bajos recursos económicos o incluso que presentan diferentes estilos educativos, ya que la familia habitualmente es el centro de la socialización de las personas, así como de educación por lo que en otras circunstancias se puede considerar que quizás la autoestima puede experimentar cambios. De esta forma tendremos una visión más global y no una muestra tan acotada y concreta como la de este estudio.

Dado que muchos de los participantes presentan dificultades en la regulación emocional y la expresión de sus emociones, se propone impartir talleres en los colegios sobre la relación que existe entre la regulación emocional y la autoestima, enfocándolos hacia esta etapa vital del individuo que en ocasiones puede ser muy complicada, con el objetivo de dotar de herramientas para afrontar esos sentimientos de tristeza o enfado que en ocasiones les resulta difícil de gestionar.

Asimismo, considero que sería una buena opción trabajar con adolescentes que utilicen el móvil un mayor número de horas y sean usuarios activos de las redes sociales, de tal manera que se pudiese observar si realmente el número de “likes” o “comentarios” influye en la autoestima de un adolescente.

7. Referencias

- Águila Calero, G., Díaz Quiñones, J., & Díaz Martínez, P. (2017). Adolescencia temprana y parentalidad. Fundamentos teóricos y metodológicos acerca de esta etapa y su manejo. *MediSur*, 15(5), 694-700.
- Aichner, T., Grünfelder, M., Maurer, O., & Jegeni, D. (2020). Twenty-Five years of social media: A review of social media applications and definitions from 1994 to 2019. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 00(00), 1–8. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0134>
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237.
- B Catalina García, MC López de Ayala López, A García Jiménez (2014): “Los riesgos de los adolescentes en Internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, pp. 462 a 485. http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1020_UR/23es.html DOI: 10.4185/RLCS-2014-1020
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A., & Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CAMIR (CAMIR-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, 23(3), 486-494. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/124587/1/679209.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.

- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Penguin.
- Branden, N. (1987). *How to Raise Your Self-Esteem*. New York: Bantam.
- Blatt, S. J., & Zuroff, D. C. (1992). Interpersonal relatedness and self-definition: Two prototypes for depression. *Clinical psychology review, 12*(5), 527-562.
- Blos, P. (2018). El segundo proceso de individuación de la adolescencia. *Rev. psicoanál. (Madr.)*, 685-710.
- Bobes, J. (2001). *Trastornos de ansiedad y trastornos depresivos en atención primaria*. Barcelona: Masson.
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittian, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of youth and adolescence, 39*, 720-735.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Burwell, R. A., & Shirk, S. R. (2007). Subtypes of rumination in adolescence: Associations between brooding, reflection, depressive symptoms, and coping. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 36*(1), 56-65.
- Carbonell Sánchez, X., Calvo, F., Panova, T., y Beranuy, M. (2021). Consideración crítica de las adicciones digitales. *Digital Education Review, 2021*, núm. 39, p. 4-22. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.4-22>
- Carlos, N., López, P. (2022). Influencia de las Redes Sociales en la autoestima de dos generaciones diferentes (Generación Z y Millennials)
- Cavicchioli, M., Tobia, V., & Ogliari, A. (2022). Emotion regulation strategies as risk factors for Developmental Psychopathology: A meta-analytic review of longitudinal studies based

on cross-lagged correlations and panel models. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 51(3), 295-315.

<https://doi.org/10.1007/s10802-022-00980-8>

Choukas-Bradley, S., Nesi, J., Widman, L., & Higgins, M. K. (2019). Camera-ready: Young women's appearance-related social media consciousness. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 473–481.

<https://doi.org/10.1037/ppm0000196>

Crosnoe, R. (2000). Friendships in childhood and adolescence: The life course and new directions. *Social psychology quarterly*, 377-391.

Del Castillo, J. A. G. (2013). Adicciones tecnológicas: el auge de las redes sociales. *Salud y drogas*, 13(1), 5-13.

Duro Martín, A. (2021). Revisión de terapias para la baja autoestima: Perfil clínico y mecanismos de acción. *Revista de Psicoterapia*, 32(119), 143-164.

<https://doi.org/10.33898/rdp.v32i119.476>

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*, 72(4), 1112-1134.

Feinstein, L. (2000). The relative economic importance of academic, psychological and behavioural attributes developed in childhood. Centre for Economic Performance: London School of Economics.

Fennell, M. (2016). *Overcoming Low Self-Esteem, 2nd Edition: A self-help guide using cognitive behavioural techniques*. Hachette UK.

- Fennell, M. J. V. (1997). Low self-esteem: A cognitive perspective. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 25, 1-25.
- Festinger, L. (1954). "A Theory of Social Comparison Processes." *Human Relations*, 7 (2), 117–40.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14, 449-468.
- Gittins, C. B., & Hunt, C. (2020). Self-criticism and self-esteem in early adolescence: Do they predict depression?. *PloS one*, 15(12), e0244182.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 553–617). New York: Wiley.
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. University of Denver.
- Hernández Prados, M. A., Belmonte García, L. & Martínez Andreo, M. M. (2018). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. *ReiDoCrea*, 7, 269-278.
- <https://doaj.org/article/8a496ff7b3894935a3d6d257808b3dea>
- Homola, S. Y., & Oros, L. B. (2023). Apego, autoestima y habilidades de autoexpresión social: un modelo de encadenamiento causal en jóvenes y adolescentes. *Actualidades en psicología*, 37(134), 85-98.
- <https://doi.org/10.15517/ap.v37i134.53536>

- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New media & society*, 18(9), 2063-2079.
- Katz, J., & Nelson, R. A. (2007). Family experiences and self-criticism in college students: Testing a model of family stress, past unfairness, and self-esteem. *The American Journal of Family Therapy*, 35(5), 447-457.
- Kawamoto, T. (2020). The moderating role of attachment style on the relationship between self-concept clarity and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 152, 109604.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109604>
- Keane, L., & Loades, M. (2017). Low self-esteem and internalizing disorders in young people. *Child and Adolescent Mental Health*, 22(1), 4-15.
- Kessler, R. C., Chiu, W. T., Demler, O., & Walters, E. E. (2003). Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 617-627.
- Kökönyei, G., Kovács, L. N., Szabó, J., & Urbán, R. (2023). Emotion Regulation Predicts Depressive Symptoms in Adolescents: A Prospective study. *Journal of Youth and Adolescence* 53, 142-158.
<https://doi.org/10.1007/s10964-023-01894->
- Kresznerits, S., Rózsa, S., & Perczel-Forintos, D. (2022). A transdiagnostic model of low self-esteem: pathway analysis in a heterogeneous clinical sample. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 50(2), 171-186.
- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., ... & Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. *PloS one*, 8(8), e69841.

- León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación de psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGrawHill.
- McCarthy, J. D., & Hoge, D. R. (1982). Analysis of age effects in longitudinal studies of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology*, 18, 372–379
- McCoy, K., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2009). Constructive and destructive marital conflict, emotional security and children's prosocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(3), 270-279.
- Minev, M., Petrova, B., Mineva, K., Petkova, M., & Strebkova, R. (2018). Self-esteem in adolescents. *Trakia Journal of Sciences*, 16(2), 114-118.
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of abnormal psychology*, 109(3), 504.
- Nolen-Hoeksema, S., & Watkins, E. R. (2011). A heuristic for developing transdiagnostic models of psychopathology: Explaining multifinality and divergent trajectories. *Perspectives on psychological science*, 6(6), 589-609.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, 11(1), 1-59.
- Oliva Delgado, A. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción Psicológica*, 8(2), 55-65.
- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030766005>
- Orth, U., Erol, R. Y., & Luciano, E. C. (2018). Meta-analysis of the longitudinal associations between self-esteem and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(2), 367–383.
- <https://doi.org/10.1037/pspp0000158>

- Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(3), 695-708.
- Pelham, B. W., & Swann, W. B. (1989). From self-conceptions to self-worth: on the sources and structure of global self-esteem. *Journal of personality and social psychology, 57*(4), 672.
- Polce-Lynch, M., Kliewer, W., & Myers, B. J. (1994). Gender differences in early adolescent self-esteem: The mediating role of body image. Unpublished manuscript, Virginia Commonwealth University, Richmond, VA.
- Poudel, A., Gurung, B., & Khanal, G. P. (2020). Perceived social support and psychological wellbeing among Nepalese adolescents: the mediating role of self-esteem. *BMC Psychology, 8*(1).
- <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00409-1>
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and aging, 17*(3), 423–434.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press, Princeton, NJ, USA.
- <https://doi.org/10.1126/science.148.3671.804>
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires. Paidós.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Rotenberg, K. J. (1995). The socialisation of trust: Parents' and children's interpersonal trust. *International Journal of Behavioral Development*, 18(4), 713-726.
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S., & Loebel, J. H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self evaluation. *Developmental Psychology*, 16, 105–115.
- Schoeps, K., Tamarit, A., Zegarra, S. P., & Montoya-Castilla, I. (2021). The long-term effects of emotional competencies and self-esteem on adolescents' internalizing symptoms. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 26(2), 113-122.
- <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.12.001>
- Schunk, D. H., y Meece, J. L. (2006). Self-efficacy in adolescence. En F. Pajares, y T. Urdan (Eds.), *Adolescence and Education (Vol. 5, pp. 71-96)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Simmons, Roberta G., et al. "Entry into early adolescence: The impact of school structure, puberty, and early dating on self-esteem." *American Sociological Review* (1979): 948-967.
- Smetana, J. G., Rote, W. M., Jambon, M., Tasopoulos-Chan, M., Villalobos, M., & Comer, J. (2012). Developmental changes and individual differences in young children's moral judgments. *Child development*, 83(2), 683-696.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child development*, 63(5), 1266-1281.

- Tagay, O., Karatas, Z., & Baltaci, H. S. (2017). Predictors of optimism in adolescents: self-esteem, subjective well-being. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(6), 115-121.
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International journal of psychology*, 18(1-4), 381-406.
- Updegraff, K. A., McHale, S. M., Whiteman, S. D., Thayer, S. M., & Delgado, M. Y. (2005). Adolescent sibling relationships in Mexican American families: exploring the role of familism. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 512.
- Urduan, T. C., & Midgley C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524 - 551.
- Van Den Boom, D.C (1989). Neonatal irritability and the development of attachment. In G. A. Kohmstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds), *Temperament in childhood*. Chichester: Wiley.
- Waite, P., McManus, F., & Shafran, R. (2012). Cognitive-behavior therapy for low self-esteem: A preliminary randomized controlled trial in a primary care setting. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 43, 1049-1057.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child development*, 1198-1209.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565

Young, J. E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Professional Resource Press/Professional Resource Exchange.

Zakiei, A., Vafapoor, H., Alikhani, M., Farnia, V., & Radmehr, F. (2020). The relationship between family function and personality traits with general self-efficacy (parallel samples studies). *BMC psychology*, 8, 1-11.

Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117–141.

8. Anexos

Anexo 1

CARTA DE CONSENTIMIENTO PARA PADRES EN CASO DE ALUMNOS MENORES DE 14 AÑOS.

Yo, _____ (Nombre y apellidos del padre y/o madre/ tutor con DNI), padre/madre/tutor de _____ (nombre del menor) autorizo que nuestro hijo/a, menor de edad, colabore en el estudio *Explorando el vínculo entre Redes Sociales y Autoestima: Un enfoque de género en adolescentes* que está realizando Belén García Joswig, alumno/a de 2º curso del Máster en Psicología General Sanitaria de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

La colaboración consiste en contestar una serie de preguntas dentro de una entrevista semi estructurada en la que se tratarán temas como las redes sociales (tiempo de uso de las mismas, contenido que se visualiza en ellas, tipos de redes sociales se utilizan), relaciones sociales (con sus iguales, familiares, adultos, profesores, figuras de referencia), auto concepto, auto percepción (percepción que tienen de ellos mismos) que permitirán profundizar en la investigación de los factores que influyen en la autoestima de los adolescentes en esta etapa de su vida.

Las entrevistas tendrán una duración de 1 hora aproximadamente, y serán grabadas únicamente en formato audio para poder dejar constancia de las respuestas y que no haya ningún tipo de error.

Declaro que:

- He recibido suficiente información sobre el estudio (objetivos, aspectos científicos relevantes, procedimientos de seguridad que se van a adoptar para el manejo de datos, incluyendo las personas que tendrán acceso).
- Se me ha entregado una copia de este Consentimiento Informado, fechado y firmado.
- He contado con el tiempo y la oportunidad para realizar preguntas y plantear las dudas que poseía. Todas las preguntas fueron respondidas a mi entera satisfacción.

- Se me ha asegurado que se mantendrá la confidencialidad de mis datos y los de mi hijo/a.
- El consentimiento lo otorgo de manera voluntaria y sé que soy libre de retirar a mi hijo/a del estudio en cualquier momento, por cualquier razón, sin tener que dar explicaciones, y sin que tenga ningún tipo de penalización o discriminación.

DOY

NO DOY

Mi consentimiento para la participación de mi hijo/a en el estudio propuesto y firmo por duplicado, quedándome con una copia.

Firma del padre/madre/tutor

Nombre y apellidos del padre/madre/tutor:

Y a su vez, declaro que mi hijo/a ha sido informado sobre el proceso y objetivo de la investigación y permite su participación en el estudio.

Firma del alumno:

Nombre y apellidos del alumno:

Cláusula de protección de datos

En todo el proceso de recogida de datos se garantiza el anonimato de los participantes y la voluntariedad de la participación. El control de cada participante sobre sus datos personales se garantizará ateniéndose a los derechos contemplados en el Reglamento (UE) 2016/679 y en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. La información obtenida no podrá asociarse a persona física identificada o identificable de conformidad con lo dispuesto en el citado Reglamento.

Anexo 2

CONSENTIMIENTO INFORMADO ALUMNO MAYOR DE 14 AÑOS

Título del Estudio: *Explorando el vínculo entre Redes Sociales y Autoestima: Un enfoque de género en adolescentes*

Descripción breve del estudio: Se trata de un estudio cualitativo en el que se busca comprobar qué variables afectan en la autoestima de una población adolscente de entre 13 y 17 años, y si las redes sociales son un factor de peso en la baja autoestima.

El estudio se llevará a cabo mediante entrevistas semi estructuradas de una hora aproximadamente, las cuales serán grabadas únicamente en formato audio para salvaguardar la privacidad del alumno, estos datos serán privados y solo tendrán acceso a ellos Belén García Joswig (estudiante que realiza el TFM) y María Cortés Rodríguez (directora del TFM y responsable del STIC).

Datos del participante/paciente: Yo _____ (nombre y apellidos), con DNI _____.

Declaro que:

- He recibido suficiente información sobre el estudio (objetivos, aspectos científicos relevantes, procedimientos de seguridad que se van a adoptar para el manejo de datos, incluyendo las personas que tendrán acceso).
- Se me ha entregado una copia de este Consentimiento Informado, fechado y firmado.
- He contado con el tiempo y la oportunidad para realizar preguntas y plantear las dudas que poseía. Todas las preguntas fueron respondidas a mi entera satisfacción.
- Se me ha asegurado que se mantendrá la confidencialidad y anonimato de mis datos y que únicamente se utilizarán para los fines de esta investigación
- El consentimiento lo otorgo de manera voluntaria y sé que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento, por cualquier razón, sin tener que dar explicaciones, y sin que tenga ningún tipo de penalización ni discriminación.

DOY

NO DOY

Mi consentimiento para la participación en el estudio propuesto y firmo por duplicado, quedándome con una copia.

Asimismo, declaro que mis padres/tutores legales han sido informados de mi participación en la investigación y han colaborado en mi proceso de formación de criterio acerca de mi participación.

Firma y nombre de padres/tutores legales:

Y para que conste, firmo el presente documento en _____, con fecha _____

Firma del participante:

Firma del investigador:

Nombre y apellidos:

Nombre y apellidos:

Cláusula de protección de datos

En todo el proceso de recogida de datos se garantiza el anonimato de los participantes y la voluntariedad de la participación. El control de cada participante sobre sus datos personales se garantizará ateniéndose a los derechos contemplados en el Reglamento (UE) 2016/679 y en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. La información obtenida no podrá asociarse a persona física identificada o identificable de conformidad con lo dispuesto en el citado Reglamento.

Anexo 3

DOCUMENTO DE CONFIDENCIALIDAD

Los investigadores de este proyecto, Belén García Joswig y María Cortés Rodríguez se comprometen a garantizar el mantenimiento de la confidencialidad de los datos personales recogidos en la investigación y su correcta custodia de acuerdo con el Reglamento General de Protección de Datos (Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo) y la LOPD2018 sobre la Protección de Datos de Carácter Personal.

De la misma forma, se comprometen a:

- a. Realizar el estudio tal y como se ha planteado
- b. Respetar la normativa legal aplicable para los proyectos de investigación que se realicen en España y siguiendo las normas éticas internacionalmente aceptadas (Helsinki, última revisión en Fortaleza, Brasil, octubre 2013).
- c. Guardar el secreto y confidencialidad de los datos y al cumplimiento de la legislación de protección de datos. Esta obligación se mantendrá incluso después de finalizar el Trabajo Fin de Máster y la relación con la Universidad Pontificia de Comillas.
- d. Adoptar todas las medidas de seguridad necesarias y exigidas por la universidad Pontificia de Comillas sobre la información con datos de carácter personal que maneje en el desarrollo de las actividades académicas profesionales, siendo irrelevante el soporte que las contenga.

Y para que conste, firman el presente documento en Madrid, con fecha 13 de diciembre de 2023.



Belén García Joswig

CORTES
RODRIGUEZ
Z MARIA -
03910939L

Firmado digitalmente por
CORTES RODRIGUEZ
MARIA - 03910939L
Fecha: 2023.12.13
19:43:42 +01'00'

María Cortés Rodríguez