



Universidad del Aconcagua

Facultad de Psicología

Tesina de Licenciatura

***“Uso de las redes sociales y
su relación con la
autoestima y la percepción
de autoeficacia en
adolescentes”***

Alumna

DI CESARE, ANTONELLA

Directora de tesis

DRA. MADDIO, SILVINA

Mendoza, 2016

HOJA DE EVALUACIÓN

TRIBUNAL

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesora Invitada: Dra. Silvina Maddio

Nota:

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Patricia y Daniel, quienes con su infinito amor y sacrificio me brindaron la posibilidad de iniciarme en esta hermosa carrera y quienes a pesar de las adversidades no soltaron mi mano en ningún momento. Gracias por enseñarme a luchar por mis sueños y acompañarme en cada paso de mi vida. A mis hermanos Bianca y Josué, mis compañeros de vida, por su apoyo incondicional, por creer en mí y dejarme ser parte de sus pasos.

A Javier, por el amor, la confianza, por no permitirme bajar nunca los brazos y por compartir con tanta pasión cada momento de mi vida desde hace dos años y medio. A su hermosa familia, quienes han sido un apoyo fundamental en mi camino.

A la Dra. Silvina Maddio, por su compromiso desde el primer día, por acompañarme y ser mi guía en esta etapa tan importante de mis estudios, por calmar mis ansiedades y brindarme su valioso tiempo.

A mis abuelos, los que ya no están a mi lado físicamente y los que aún puedo disfrutar, quienes siempre me demostraron tanto amor y admiración y a quienes llevo en mi corazón eternamente.

A toda mi familia, que siempre me brindó tanto apoyo y me acompañó en cada momento.

A Ana, Carla, Eugenia y Lucas, compañeros que me brindó la facultad, colegas y amigos que me llevo para toda la vida.

A mis amigas de la vida, mis confidentes, quienes escucharon y acompañaron cada uno de mis miedos e inseguridades y me apuntalaron con sus divertidas y profundas charlas.

GRACIAS a cada uno de ustedes por ser parte de mi vida.

RESUMEN

Las redes sociales constituyen las herramientas más recientes de comunicación que permiten a los usuarios interactuar en tiempo real con otras personas (Boyd y Ellison, 2007). La autoestima es entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo de una persona (Rosenberg, 1965). La autoeficacia hace referencia a los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1987). El presente trabajo tuvo como objetivos caracterizar el uso que los adolescentes realizan de las redes sociales, estimar su percepción sobre cómo influye en sus vidas el uso de éstas, evaluar sus niveles de autoestima y autoeficacia y estudiar la relación que existe entre las mencionadas variables. Se trabajó con un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental correlacional. La muestra utilizada fue no probabilística intencional, conformada por 50 estudiantes de entre 15 y 19 años, de Mendoza, Argentina. Los resultados obtenidos señalan la existencia de una relación altamente significativa entre un mayor tiempo de uso de redes sociales y niveles bajos de autoestima y autoeficacia. También se obtuvo una correlación positiva altamente significativa entre las variables autoestima y autoeficacia.

ABSTRACT

Social networks are the latest communication tools that allow users interact in real time with other people (Boyd & Ellison, 2007). Self-esteem is understood as feelings of self-worth and self-respect itself of a person (Rosenberg, 1965). Self-efficacy refers to each individual judgments about their capabilities, based on which they will organize and execute their actions so as to enable it to achieve the desired performance (Bandura, 1987). This study aimed to characterize the use that teenagers perform of social networks, estimate their perception of how it affects their lives using these, assess their levels of self-esteem and self-efficacy and study the relationship between the aforementioned variables. Worked with a quantitative approach, with correlational no experimental design. The sample used was no probabilistic intentional, consisting of 50 students between 15 and 19 years, of Mendoza, Argentina. The results obtained indicate the existence of a highly significant relationship between a longer use of social networks and low self-esteem and self-efficacy levels in teenagers. Also was obtained a highly significant positive correlation between self-esteem and self-efficacy variables.

ÍNDICE

HOJA DE EVALUACIÓN.....	3
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
ABSTRACT	6
ÍNDICE	7
INTRODUCCIÓN.....	11
MARCO TEÓRICO	14
Capítulo 1: ADOLESCENCIA	15
1.1. Definición de Adolescencia	15
1.2. Concepciones de la adolescencia a lo largo del tiempo.....	16
1.3. Duelos de la adolescencia	18
1.4. Cambios significativos que atraviesa el adolescente	19
1.4.1. Desarrollo Físico del adolescente	20
1.4.2. Imagen corporal	21
1.4.3. Desarrollo Intelectual del adolescente.....	22
1.4.4. Relaciones Sociales del adolescente	24
1.5. Búsqueda de la identidad.....	25
1.6. Principales implicaciones en la autopercepción	26
Capítulo 2: REDES SOCIALES.....	28
2.1. Concepto de red social.....	28
2.1.1. Concepto sociológico	28
2.1.2. Concepto de red social online	29
2.2. Clasificación de las redes sociales.....	30
2.3. Teorías de la adicción a las redes sociales.....	31
2.4. ¿Uso, abuso o adicción?.....	33

2.5. Redes Sociales y Adolescencia.....	36
Capítulo 3: AUTOESTIMA.....	42
3.1. Definición de autoestima	42
3.2. Diferencias entre autoestima y autoconcepto	43
3.3. Naturaleza de la autoestima	44
3.3.1. La confianza en uno mismo: la sensación de eficacia.....	45
3.3.2. El respeto hacia uno mismo: La sensación de dignidad.....	45
3.4. Las raíces de la autoestima	45
3.5. Los seis pilares de la autoestima	47
3.5.1. La práctica de vivir conscientemente.....	47
3.5.2. La práctica se aceptarse a uno mismo.....	48
3.5.3. La práctica de la responsabilidad.....	48
3.5.4. La práctica de a la autoafirmación	49
3.5.5. La práctica de vivir con un propósito	49
3.5.6. La práctica de la integridad	49
3.6. Dimensiones de la autoestima	50
3.7. Niveles de Autoestima	50
3.8. Características de una autoestima positiva.....	52
3.9. Características de una autoestima baja	54
3.10. Autoestima y Adolescencia	57
3.11. Autoestima y Redes Sociales	60
Capítulo 4: AUTOEFICACIA.....	63
4.1. Definición de autoeficacia.....	63
4.2. Autoeficacia y la teoría cognitiva social	65
4.3. Expectativas específicas que incorpora la teoría cognitiva social	67
4.4. Diferencias entre autoeficacia, autoestima y autoconcepto	68
4.5. Fuentes de las creencias de autoeficacia	69
4.5.1. Experiencias de dominio:	70
4.5.2. Experiencias vicarias:	71
4.5.3. Persuasión Social:.....	72
4.5.4. Estado fisiológico y emocional:	73
4.6. Procesos intervinientes en las creencias de autoeficacia	73
4.6.1. Procesos Cognitivos	74

4.6.2. Procesos Motivacionales.....	75
4.6.3. Procesos Afectivos	75
4.6.4. Procesos de selección	76
4.7. Características de personas con un fuerte sentido de autoeficacia	76
4.8. Características de personas con un bajo sentido de autoeficacia	78
4.9. Dimensiones de la autoeficacia	78
4.10. Dominios de la autoeficacia	79
4.10.1. Autoeficacia en el ámbito escolar	81
4.10.2. Autoeficacia y redes sociales	83
4.11. Autoeficacia y Adolescencia	88
Capítulo 5: MARCO METODOLÓGICO	93
5.1. Objetivos e hipótesis de trabajo	93
5.1.1. Objetivos:.....	93
5.1.2. Hipótesis:	93
5.2. Diseño de investigación	94
5.2.1. Enfoque de investigación:	94
5.2.2. Diseño metodológico:	94
5.3. Descripción de la muestra	94
5.4. Instrumentos de evaluación: Descripción y propiedades psicométricas	95
5.5. Procedimiento.....	97
5.5.1. Procedimiento ético	97
5.5.2. Procedimiento de administración y puntuación de los instrumentos de evaluación.....	98
5.5.3. Procedimiento de análisis de datos	99
Capítulo 6: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	101
6.1. Análisis preliminar	101
6.1.1. Análisis de valores ausentes.....	101
6.1.2. Análisis de confiabilidad de los instrumentos para la muestra en estudio	101
6.1.3. Análisis de Asimetría y Curtosis.....	102
6.2. Caracterización de la muestra	102
6.3. Caracterización del uso que los adolescentes realizan de las redes sociales	104
6.3.1. Frecuencias de uso:.....	104
6.3.2. Lugar de utilización de internet y el celular.....	106

6.3.3. Horas dedicadas a internet al día	107
6.3.4. Niveles de uso de las redes sociales.....	109
6.4. Influencia del uso de las redes sociales en la vida de los adolescentes.....	110
6.4.1. Influencia en el Rendimiento Académico.....	110
6.4.2. Influencia en las Actividades Sociales	110
6.4.3. Influencia en las Actividades Diarias.....	111
6.4.4. Sentimiento de incomodidad ante la imposibilidad de ingresar a una red social.....	111
6.4.5. Necesidad de estar conectado permanentemente	111
6.5. Niveles de Autoestima y Autoeficacia en los adolescentes	112
6.5.1. Niveles de Autoestima en los adolescentes	113
6.5.2. Niveles de Autoeficacia en los adolescentes	114
6.6. Relación entre el uso de redes sociales, la autoestima y la percepción de autoeficacia en adolescentes.	115
Capítulo 7: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	118
7.1. Uso que los adolescentes realizan de las redes sociales.....	118
7.2. Percepción de los adolescentes sobre cómo influye en sus vidas el uso de redes sociales.....	121
7.3. Niveles de Autoestima y Autoeficacia en adolescentes.....	124
7.4. Relación entre el uso de las redes sociales, la autoestima y la percepción de autoeficacia en adolescentes	127
CONCLUSIONES.....	131
LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	134
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXO.....	148

INTRODUCCIÓN

Según Labrador y Villadangos (2009, citados en Labrador, Villadangos, Crespo y Becoña, 2013), la llegada de las nuevas tecnologías de información y comunicación, en especial internet y el teléfono móvil, ha supuesto un cambio importante en la vida de las personas, sobre todo en la de jóvenes y adolescentes, quienes dedican gran parte de su tiempo a ellas. Entre estos cambios que han tenido lugar en la última década, el auge de las redes sociales es, probablemente, uno de los más significativos. García del Castillo, Jiménez, Marzo, García del Castillo-López, López-Sánchez, Molina y Días (2014), refieren que en los últimos años nuestra sociedad ha sufrido un cambio cada vez más exponencial respecto al uso de las nuevas tecnologías, así como de internet y las redes sociales. Si bien el uso de éstas implica ciertas ventajas, los mencionados autores sugieren que existen también una serie de consecuencias negativas provenientes de su mal uso o su uso abusivo. En su estudio, han encontrado evidencias significativas que ponen de manifiesto la relación entre el uso abusivo de internet y las redes sociales y los niveles bajos de autoestima y autoeficacia en población joven. Postulan que como causa de una baja autoestima y autoeficacia, los adolescentes se han refugiado en las redes sociales e internet donde se sienten más cómodos. Por consiguiente, cabe preguntarse: ¿Existe relación entre el uso de las redes sociales y la autoestima en los adolescentes? ¿Existe relación entre el uso de las redes sociales y la percepción de autoeficacia en los adolescentes? Estos son algunos de los interrogantes que se plantearon para comenzar a pensar en el presente estudio, el cual desde el marco de la teoría cognitivo conductual, pretende profundizar el conocimiento respecto a una temática contemporánea y que tanta relevancia tiene en la actualidad. Resulta interesante, entonces, comprender el uso que los adolescentes realizan de las redes sociales y si este uso influye en su autoestima y su percepción de autoeficacia.

Se parte por desarrollar el periodo vital en el cual se enfocan los objetivos del presente trabajo: la **adolescencia**. Esta etapa, en la que los jóvenes tendrán que hacer frente a diversos

cambios y tareas evolutivas, y que resulta determinante en la conformación de la identidad, es el punto de partida para profundizar en las variables aquí estudiadas. Si bien no existe una definición unívoca del término “adolescencia”, ya que se trata de un concepto que depende del contexto histórico y social en que se desarrolle, según lo propuesto por Papalia, Olds y Feldman (2010), se entiende como un periodo de transición del desarrollo entre la niñez y la adultez que implica importantes cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales.

Internet es un medio masivo de comunicación que en los últimos años se ha expandido a nivel mundial debido a los constantes avances de la tecnología. Éste permite a las personas estar conectadas desde distintas partes del mundo e interactuar constantemente. Las redes sociales que forman parte de internet tales como Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, Snapchat, etc., se han insertado en la sociedad de manera tal que su uso repercute en diversas esferas de la vida de las personas, especialmente en los adolescentes. Al hablar de **redes sociales** se hace referencia a las herramientas más recientes de comunicación que permiten a los usuarios crear un perfil público o privado para interactuar en tiempo real con otras personas en sus redes (Boyd y Ellison, 2007).

Tal como afirman Reina, Oliva y Parra (2010), los constructos psicológicos relacionados con el bienestar personal, tales como la autoestima y la autoeficacia -si bien se trata de conceptos diferenciados- se refieren a la percepción o evaluación que todo individuo hace de sí mismo, y tienen una carga afectiva evidente, por tratarse de conceptos relativos a la forma de percibir y valorar distintos aspectos personales. La **autoestima**, según lo expuesto por Branden (2001), es entendida como la experiencia de ser competente para enfrentarse a los desafíos básicos de la vida, y de ser dignos de felicidad. Tiene dos aspectos interrelacionados: implica un sentimiento de eficacia personal y otro de valor propio. Es la suma integrada de la confianza y respeto en uno mismo. En términos generales, se la define como la percepción de una persona sobre sus características y habilidades personales. Su importancia radica en que los sentimientos que una persona tiene respecto a sí misma afectan de un modo importante todas las áreas de su vida (Marchant, Haeussler y Torretti, 2002). Respecto a la **autoeficacia**, en función de lo planteado por Bandura (1987, 416) se define dicho concepto como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”.

Se consideran relevantes dichos conceptos a los fines de la investigación, puesto que con las modificaciones que el auge de las redes sociales ha propiciado en los diversos ámbitos de la

vida, resulta lógico pensar que también tiene importantes implicaciones en la esfera autovalorativa, sobre todo en una población tan vulnerable a los convulsivos cambios que se suceden como lo es la adolescencia. Es por ello que en el presente estudio se abordan ambas variables y se pretende esclarecer la trascendencia de estos conceptos, los cuales se considera necesario tener en cuenta a la hora de hablar de un fenómeno social tan importante, como las redes sociales.

Debido al alcance y las condiciones de este trabajo, los resultados obtenidos no pueden ser generalizables a toda la población adolescente de Mendoza, sin embargo, a nivel provincial no se hallaron investigaciones similares que abordaran la posible relación que se puede establecer entre los mencionados conceptos y, por lo tanto, se consideró interesante llevar a cabo el estudio aquí presentado, y posibilitar expandir el campo de conocimiento respecto a la temática.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1:

ADOLESCENCIA

En el siguiente capítulo se desarrolla el proceso vital denominado adolescencia, para lo cual se toman en consideración los aspectos más relevantes para la investigación, teniendo en cuenta que se trata de una etapa muy importante en la conformación de la identidad, en la que los jóvenes tendrán que hacer frente a diversos cambios y tareas evolutivas que repercutirán en la percepción que tienen de sí mismos.

1.1. Definición de Adolescencia

No hay una definición unívoca del término “adolescencia”, ya que se trata de un concepto que depende del contexto histórico y social en que se desarrolle. Sin embargo, diversos autores intentan aproximarse a una descripción de esta etapa del desarrollo y nos permiten acceder a una mayor comprensión del concepto.

Adolescencia proviene del verbo latino *adolescere* que significa “crecer o llegar a la maduración”. Papalia, Olds y Feldman (2010), refieren este periodo de la siguiente manera:

En las sociedades más modernas, el paso de la niñez a la adultez no se distingue por un único suceso, sino por un largo periodo conocido como **adolescencia**, una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales y que adopta distintas formas en diferentes escenarios sociales, culturales y económicos. (...) Abarca aproximadamente el lapso entre los 11 y 19 o 20 años. (p. 354)

Obiols y Di Segni (1993, 41), sostienen que “un adolescente es un ser humano que pasó la pubertad y que todavía se encuentra en etapa de formación ya sea en lo referente a su capacitación profesional, a la estructuración de su personalidad o a la identidad sexual”.

Aberastury y Knobel (1995), refieren que la adolescencia, más que ser una etapa donde se encuentra estabilidad, es un proceso y desarrollo. El adolescente pasa por desequilibrios e inestabilidad extrema. A esto se ha denominado "Síndrome normal de la adolescencia". En este proceso, el adolescente, va a establecer su identidad. Para esto no sólo debe enfrentar el mundo de los adultos, sino que además debe desprenderse de su mundo infantil, en el que vivía cómodamente. Los autores refieren que en las diferentes sociedades varía el reconocimiento de la condición adulta que se da al individuo, y habrá condiciones culturales que favorecerán o dificultarán este proceso de cambio. Pero la característica básica es que se trata de un periodo que obliga al individuo a reformularse los conceptos que tiene sobre sí mismo y que lo lleva a abandonar su autoimagen infantil y a proyectarse en el futuro de su adultez.

Moreno y Del Barrio (2005), establecen que la adolescencia alude a un momento vital en el que se suscitan diversos cambios que afectan a la persona en diversas áreas, ya que durante este periodo se transforma no sólo el cuerpo, sino también la mente, las relaciones familiares y sociales. Dichos autores establecen que el intervalo temporal que la adolescencia abarca suele fijarse entre los 11-12 años y los 18-20 años.

Feldman (2007), refiere que:

La adolescencia es la etapa de desarrollo que se encuentra entre la infancia y la madurez. Por lo general, se considera que empieza poco después de cumplir los 10 años y termina poco antes de los 20 años. Es una etapa de transición. Los adolescentes ya no se consideran niños, pero todavía no son adultos. Es una época de considerables cambios físicos y cognoscitivos. (p.390)

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), la adolescencia es la etapa que ocurre entre los diez y veinte años de edad, coincidiendo su inicio con los cambios puberales y finalizado al cumplirse gran parte del crecimiento y desarrollo morfológicos.

1.2. Concepciones de la adolescencia a lo largo del tiempo

Obiols y Di Segni (1993) citan a Lyotard (1989) y coinciden en proponer a la posmodernidad como un estado de la cultura. Partiendo de esta concepción es que logran establecer que este estado de la cultura, con sus características, modela a los sujetos así como a las prácticas sociales, redefiniéndolos y otorgándole nuevos significados, en relación a los cuales, se puede comprender a los mismos. Por lo tanto, la adolescencia contextualizada en la

posmodernidad, genera un fenómeno con características particulares, ya que la presenta como modelo social por excelencia, lo cual se extiende como mandato a la sociedad toda. Dichos autores sostienen que si pensamos la adolescencia en la posmodernidad nos encontramos con que los adolescentes ocupan un gran espacio, a diferencia de lo que ocurría en la modernidad, donde no parecía ser un grupo humano demasiado interesante para los investigadores. El niño fue el objeto de investigación y teorización durante muchos años hasta que tardíamente apareció en la escena también el adolescente, después de la segunda guerra mundial. En la actualidad, los medios de comunicación consideran a los adolescentes un público importante, las empresas saben que son un mercado de peso y generan toda clase de productos para ellos (Obiols y Di Segni, 1993).

Los mencionados autores sostienen que según el estudio de las sociedades primitivas, desarrollado entre otros autores por Margaret Mead, la adolescencia es entendida como:

(...) un momento representado por un ritual de paso de una etapa de la vida a otra en la cual se accede a la sexualidad activa, se adquieren responsabilidades y poder dentro de la tribu. En los casos en los que hay un ritual, la adolescencia casi no existe, es sólo un momento de pasaje y las etapas importantes son la pubertad, que marca el fin de la infancia, y la etapa adulta posterior (Obiols y Di Segni, 1993, 39).

Sin embargo, dichos autores consideran importante señalar los cambios que se han producido en las últimas décadas:

La adolescencia tiende a prolongarse en el tiempo y no es vivida como una etapa "incómoda" o "de paso". Ya a fines de los '60 Stone y Church, investigadores de la psicología de la conducta, llamaban la atención sobre la prolongación de la adolescencia: "En otra época, los años intermedios constituían un periodo durante el cual el niño estaba contento con su suerte, mientras que la adolescencia era una etapa en la que se entraba con renuencia y a la que se dejaba atrás tan pronto como la gente lo permitía. En la actualidad, en cambio, los niños de edad intermedia anhelan a menudo ser adolescentes y los adolescentes parecen creer (durante gran parte del tiempo) que han hallado el modo de vida definitivo" (Obiols y Di Segni, 1993, 40).

Por su parte Françoise Dolto (1990, citado en Obiols y Di Segni, 1993) ubica la bisagra del cambio en la segunda guerra mundial explicándolo en estos términos:

Antes de 1939, la adolescencia era contada por los escritores como una crisis subjetiva: uno se rebela contra los padres y las obligaciones de la sociedad, en tanto

que, a su vez, sueña con llegar a ser rápidamente un adulto para ser como ellos. Después de 1950, la adolescencia ya no es considerada como una crisis, sino como un estado. Es en cierto modo institucionalizada como una experiencia filosófica, un paso obligado de la conciencia. (p.45)

Por lo tanto, sería la era posindustrial la que ha permitido desarrollar y extender la adolescencia a los jóvenes, la cual se constituye como un producto nuevo, no ya un rito de pasaje o iniciación, sino toda una etapa de la vida con conflictos propios. Se produce entonces una época en la cual las responsabilidades se postergan mientras se disfruta de comodidades, una prolongación de lo bueno de la infancia con la libertad de los adultos, un estado "casi ideal" (Obiols y Di Segni, 1993).

Al respecto, Papalia et al. (2010, 354), refieren que "la adolescencia es una construcción social":

En las sociedades preindustriales no existía dicho concepto; en ellas se consideraba que los niños eran adultos cuando maduraban físicamente o empezaban el aprendizaje de una vocación. Recién en el siglo XX la adolescencia fue definida como una etapa diferenciada de la vida en el mundo occidental. En la actualidad se ha convertido en un fenómeno global, aunque puede adoptar distintas formas en diferentes culturas.

1.3. Duelos de la adolescencia

Si bien el presente trabajo de investigación se aborda, en su totalidad, desde una perspectiva cognitiva conductual, resulta de interés introducir brevemente un aporte de la línea psicoanalítica respecto a los duelos por los que atraviesa el adolescente. Dicho aporte realizado por Arminda Aberastury se considera relevante en cuanto permite ampliar la comprensión respecto los procesos psicológicos por los que atraviesa el adolescente durante el proceso de construcción de su identidad.

Para Aberastury (1976, citada en Obiols y Di Segni, 1993), la adolescencia debía realizar como tareas propias, tres procesos de duelo, entendiéndose por tal el conjunto de procesos psicológicos que se producen normalmente ante la pérdida de un objeto amado y que llevan a renunciar a éste. Los procesos que se suceden en el duelo se han dividido en tres etapas:

1. La **negación**, mecanismo por el cual el sujeto rechaza la idea de pérdida, muestra incredulidad, siente ira.

2. La **resignación**, en la cual se admite la pérdida y sobreviene como afecto la pena.

3. El **desapego**, en la que se renuncia al objeto y se produce la adaptación a la vida sin él. Esta última etapa permite el apego a nuevos objetos.

Aberastury refiere que el adolescente debe superar tres duelos para convertirse en adulto:

1. **El duelo por el cuerpo infantil**: El adolescente sufre cambios rápidos e importantes en su cuerpo que a veces llega a sentir como ajenos, externos, y que lo ubican en un rol de observador más que de actor de los mismos.

2. **El duelo por el rol infantil y la identidad infantiles**: Perder su rol infantil le obliga a renunciar la dependencia y a aceptar responsabilidades. La pérdida de la identidad infantil debe reemplazarse por una identidad adulta y en ese transcurso surgirá la angustia que supone la falta de una identidad clara.

3. **El duelo por los padres de la infancia**: Renunciar a su protección, a sus figuras idealizadas e ilusorias, aceptar sus debilidades y su envejecimiento.

La mencionada autora añade un cuarto duelo, al que parece otorgarle menor entidad, el de la **pérdida de la bisexualidad de la infancia** en la medida en que se madura y se desarrolla la propia identidad sexual. Propone también que la inclusión del adolescente en el mundo adulto requiere de una ideología que le permita adaptarse o actuar para poder cambiar su mundo circundante. Sólo una vez que el adolescente puede aceptar sus cambios, configurará su nueva identidad. Esto se observa como producto de la elaboración de los duelos, trabajo que comienza a realizarse una vez que la realidad anoticia al sujeto que el objeto amado ya no existe más.

1.4. Cambios significativos que atraviesa el adolescente

Los cambios más significativos en las diversas esferas de la vida, que darán lugar al desarrollo de la identidad de la persona, son el desarrollo físico, intelectual y las relaciones sociales:

1.4.1. Desarrollo Físico del adolescente

“El proceso de cambios biológicos que da lugar a la maduración de los órganos sexuales, posibilitando la capacidad reproductora tanto en el hombre como en la mujer, es conocido como **pubertad**” (Susman y Rogol, 2004, citados en Ortuño Sierra, 2014, 15). Por lo general, se considera que este proceso es la puerta de entrada a la adolescencia.

La pubertad ha sido definida como el extenso proceso caracterizado principalmente por cambios biológicos, los cuales desembocan en la completa maduración de los órganos reproductores y, de acuerdo a lo que establecen Moreno y Del Barrio (2005), su comienzo, entre los nueve y dieciséis años, marca el inicio de la adolescencia.

Papalia et al. (2010), refieren que:

Los cambios biológicos de la pubertad, que señalan el final de la niñez, incluyen un rápido crecimiento de estatura y peso, cambios en las proporciones y formas corporales, y la adquisición de la madurez sexual. Esos impresionantes cambios forman parte de un largo y complejo proceso de maduración que empezó antes del nacimiento, y sus ramificaciones psicológicas continúan en la adultez. (p. 356)

Dichos autores refieren que durante este periodo se desarrollan las características sexuales primarias y secundarias.

Las características sexuales primarias son los órganos necesarios para la reproducción, que en la mujer son los ovarios, las trompas de Falopio, el útero, el clítoris y la vagina. En los hombres incluyen los testículos, el pene, el escroto, las vesículas seminales y la próstata. Durante la pubertad estos órganos se agrandan y maduran. Las características sexuales secundarias son signos fisiológicos de la maduración sexual que no involucran de manera directa a los órganos sexuales, por ejemplo, los senos en las mujeres y los hombros anchos en los varones. Otras características sexuales secundarias son los cambios en la voz y la textura de la piel, el desarrollo muscular y el crecimiento de vello púbico, facial, axilar y corporal. (p. 357-358)

La maduración de los órganos reproductivos genera el inicio de la menstruación en las niñas y la producción de esperma en los niños. La primera eyaculación o espermarquía, ocurre en promedio a los 13 años. La primera menstruación o menarquía puede aparecer entre los 10 y 16 años y medio (Papalia et al., 2010)

De acuerdo con Coleman (1993, citado en Moreno y Del Barrio, 2005), el cuerpo transforma su funcionamiento y para el adolescente es necesario asimilar estas nuevas experiencias corporales. Según dicho autor, el desarrollo que experimenta el cuerpo se sitúa entre las principales tareas evolutivas a las que el adolescente tiene que enfrentarse. Asimismo, la forma en que el adolescente vivencia estos cambios a nivel biológico, impacta en su contexto social más inmediato, es decir, en su familia y en su grupo de pares, lo cual determina las representaciones que los adolescentes elaboran sobre la pubertad y el significado que le otorgan (Moreno y Del Barrio, 2005).

1.4.2. Imagen corporal

Todas las transformaciones que suceden en esta etapa del desarrollo pueden suponer para el joven una necesidad imperiosa de aceptar y asimilar su nueva imagen corporal. Siegel (1982) ha resumido de la siguiente manera el impacto de las transformaciones físicas en los adolescentes:

- a)** Se produce un aumento de la toma de consciencia y del interés por los aspectos relacionados con el propio cuerpo, favorecidos, probablemente por el desarrollo cognitivo que tiene lugar en estas edades.
- b)** La mayoría de los adolescentes, al comienzo de esta etapa, se encuentran más interesados por su apariencia física que por cualquier otro aspecto de sí mismos.
- c)** Por regla general, las chicas muestran mayor insatisfacción por su aspecto físico que los chicos.
- d)** Existe una clara relación entre atractivo físico y la aceptación social, y viceversa.

Colás y Castro (2011) refieren que la imagen corporal es un aspecto esencial en la identidad personal de los adolescentes, ya que es precisamente en esta etapa cuando se producen los principales cambios físicos que afectan directamente a la imagen corporal, y ésta, a su vez, a su autoconcepto y autoestima. La imagen corporal que se va construyendo en la adolescencia no sólo es cognitiva, sino que está afectada por valoraciones subjetivas y por los contextos socioculturales. Santrock (2004, citado en Colás y Castro, 2011, 347) refiere que:

La imagen corporal se construye de forma paralela al desarrollo evolutivo y cultural de la persona. La sociedad establece unos cánones ideales corporales cuyo grado de

ajuste a estos referentes culturales se relaciona, en los sujetos, con su grado de bienestar o malestar subjetivo, y con su satisfacción o insatisfacción personal.

Según Contreras y García López (2005) existen diferentes aproximaciones al concepto de imagen corporal:

La definición más clásica de imagen corporal la describe como la representación del cuerpo que cada individuo construye en su mente. Desde el punto de vista neurológico, la imagen corporal constituye una representación mental diagramática de la conciencia corporal de cada persona. Una concepción más dinámica define a la imagen corporal en términos de sentimientos y actitudes hacia el propio cuerpo. Algunos autores advierten de la necesidad de distinguir entre representación interna del cuerpo y sentimientos y actitudes hacia él. (p. 44)

A pesar de no disponer de una conceptualización unánime de lo que se entiende por imagen corporal, gran parte de las personas especialistas que investigan en esta temática coinciden en señalar que se trata de un constructo multidimensional que abarca desde los pensamientos y creencias del propio cuerpo hasta las autopercepciones, sentimientos y acciones referentes al mismo (Raich, 2001 citado en Colás y Castro, 2011).

Algunos estudios indican que alrededor del 70% de mujeres adolescentes y 50% de hombres adolescentes desean cambiar su cuerpo, tanto en el tamaño como en la forma. Por otra parte otros estudios internacionales indican que la interiorización de un ideal de delgadez corporal afecta de forma directa a una mala imagen corporal y a una baja autoestima (Brown y Slaughter, 2011, citados en Colás y Castro, 2011).

Giménez, Correché y Rivarola (2013), refieren que aunque la imagen corporal es solamente una parte de la autoimagen de una persona, durante la adolescencia, es fácil que la autoimagen de los jóvenes se base en el aspecto de su cuerpo. Esto es debido a que durante esta etapa evolutiva del desarrollo el cuerpo está cambiando tanto que se convierte en el principal foco de atención de los adolescentes.

1.4.3. Desarrollo Intelectual del adolescente

Junto a los visibles cambios que tienen lugar a nivel físico, el adolescente experimenta otro tipo de cambios; si bien estos son menos evidentes, dejan una clara impronta en el comportamiento de estos jóvenes.

Moreno y Del Barrio (2005), hacen especial mención de este tipo de cambios y establecen que los mismos refieren a las nuevas formas de enfrentarse a la realidad intelectualmente. Dichas autoras proponen que la adolescencia se caracteriza por la aparición de profundos cambios a nivel de la estructura del pensamiento.

Inhelder y Piaget (1955, citados en Moreno y Del Barrio, 2005), denominaron *operaciones formales* a este periodo, que tiene su inicio alrededor de los 11-12 años y se consolida hacia los 13-14 años, y establecieron que es a través de este desarrollo que el pensamiento del adolescente se aproxima más al pensamiento científico y lógico. En este momento el pensamiento va a ir modificándose de tal forma que adquiera las características propias para lograr un razonamiento hipotético-deductivo. El adolescente va a poder reflexionar más allá del presente, en consideraciones inactuales, debido a su capacidad de crear teorías y sistemas. El gran cambio evolutivo que va a existir es el de poder comprender sistemas abstractos en los que no hay referentes concretos.

Por su parte, Coleman y Hendry (2003), aseveran que durante la adolescencia, el desarrollo cognitivo, experimenta cambios constantes, lo cual a su vez se manifiesta en modificaciones en el comportamiento y actitudes. Dichos cambios, posibilitan el paso a la independencia tanto a nivel de pensamiento como de acción, el desarrollo de una perspectiva temporal en la que se incluye el futuro, facilitando el progreso hacia la madurez en las relaciones, contribuyen al desarrollo de las destrezas comunicativas, lo cual promueve progresivamente el desarrollo de la capacidad de los adolescentes para asumir papeles adultos en la sociedad.

Fernández Mouján (1986), expone que el desarrollo que realiza a nivel del pensamiento el adolescente, implica pasar de un pensamiento lógico formal con características “mesiánicas” a uno con características “científicas”. Dicho proceso se lleva a cabo en tres tiempos, los cuales se corresponden con las subetapas en las que se divide la adolescencia. Según la estandarización que realizan Moreno y Del Barrio (2005) las etapas son:

- *Adolescencia temprana o Pubertad*: periodo comprendido entre los 11-14 años. Este es el “periodo mágico del pensamiento”, esto se debe a que es un momento de transición y confusión. Las palabras se convierten en “objetos” que van a reemplazar a los objetos reales, el accionar y las palabras pueden ser reemplazadas por el pensar, o a la inversa. Esto le va a permitir al adolescente realizar un manejo “omnipotente” de la realidad, ya

que la domina mediante el pensar. Este manejo de la realidad concreta como una abstracción le va a permitir manejar el tiempo y el espacio, entrar y salir de ellos, como él lo prefiera.

- *Adolescencia Media*: transcurre en el lapso entre los 15-18 años. La principal característica que adquiere el pensamiento en este periodo es de la “grupalidad”, donde ya ha perdido el carácter transicional y de confusión de la etapa anterior. Continúa aún la omnipotencia en el mismo, pero en este momento a nivel del grupo, es decir, las ideas se van a discutir y compartir en el grupo de pares. Al pensamiento de esta etapa se lo denomina “pensamiento mesiánico”, se comparte con quienes manifiesten ideas semejantes, salvadoras y redentoras. Aquí, el adolescente comienza a plantearse como igual ante los adultos, se distancian de éstos, ya no son ellos quienes les brindan la información, sino su grupo de pares.
- *Adolescencia tardía o juventud*: a partir de los 18 años en adelante, hasta los 28 años. En esta etapa ya se ha adquirido el “pensamiento lógico formal” lo que le permite un pensamiento creador y realizador. Es flexible, lo que le permite interrogarse sobre el futuro y proponer modificaciones.

En general, más allá de las subetapas, se puede destacar que en este periodo el pensamiento se caracteriza por un incremento en la capacidad para reflexionar sobre sí mismo. El adolescente constantemente se va a observar y cuestionarse, acerca de sus sentimientos, pensamientos y acciones.

1.4.4. Relaciones Sociales del adolescente

El desarrollo durante la adolescencia, en las diversas áreas anteriormente descritas, no puede considerarse sin atender los diversos contextos sociales en los que ellos tienen lugar. Sobre todo por el hecho de que el ingreso en la adolescencia supone una mayor riqueza y variedad de experiencias sociales.

En general, se plantea que las relaciones familiares, durante este periodo tienden a tornarse conflictivas. Lo anteriormente mencionado se relaciona con la desidealización de las figuras paternas durante dicha etapa. Esto sería propiciado por la búsqueda de un lugar en la sociedad, lo que obliga a reajustes los cuales se manifiestan, en primer lugar, en los adultos más próximos. En lo que respecta a las relaciones con los pares, los iguales comienzan a

ocupar, durante este periodo, un lugar más importante que en periodos anteriores de la vida; cabe destacar que esto se extiende a numerosos ámbitos y que se comienza a explorar nuevas áreas a través de las cuales relacionarse con los mismos, fundamentalmente ligadas al ocio (Moreno y Del Barrio, 2005).

Papalia et al. (2010), refieren que los adolescentes tienden a pasar más tiempo con los pares y menos con la familia. Sin embargo, afirman que incluso cuando los adolescentes encuentran en sus amigos compañía e intimidad, buscan en los padres una base segura. La cantidad de tiempo que los adolescentes comparten con su familia disminuye notablemente durante este periodo, sin embargo los autores postulan que esta separación no es un rechazo de la familia sino una respuesta a las necesidades del desarrollo. Según Larson (1997, citado en Papalia et al., 2010), los adolescentes pasan tiempo a solas en su habitación para alejarse de las exigencias de las relaciones sociales, recuperar la estabilidad emocional y reflexionar sobre las cuestiones de la identidad.

Una fuente importante de apoyo emocional durante la compleja transición de la adolescencia, así como una fuente de presión para desarrollar comportamientos que los padres reprueban, es la creciente interacción de los jóvenes con los pares. El grupo de pares es una fuente de afecto, solidaridad, comprensión y orientación moral; un lugar para la experimentación y un escenario para convertirse en seres autónomos e independientes de los padres. Es un lugar para formar relaciones íntimas que sirven como ensayo para la intimidad adulta (Papalia et al., 2010, 411).

1.5. Búsqueda de la identidad

Woolfolk (2010), manifiesta que cuando los estudiantes entran a la adolescencia, desarrollan capacidades para el pensamiento abstracto y para entender las perspectivas de los demás. Conforme éstos se aproximan a la pubertad, ocurren cambios físicos aún mayores. De esta manera, con mentes y cuerpos en desarrollo, los adolescentes jóvenes deben enfrentar el problema crucial de desarrollar una **identidad** que les dé una base firme para la adultez. Si bien el individuo ha desarrollado un sentido del sí mismo desde la infancia, la adolescencia marca la primera vez en que se hace un esfuerzo consciente para responder una pregunta apremiante: “¿Quién soy?”.

La teoría psicosocial de Erikson (1968, citado en Woolfolk, 2010), se centró en el surgimiento del sí mismo, la búsqueda de identidad, las relaciones del individuo con los demás

y el papel de la cultura a lo largo de la vida. Erikson sugiere que en cada etapa el individuo enfrenta una **crisis de desarrollo**, es decir, un conflicto entre una alternativa positiva y una alternativa potencialmente nociva. La forma en que el individuo resuelve cada crisis tendrá un efecto duradero en su autoimagen y en su perspectiva de la sociedad.

De acuerdo con Papalia et al. (2010), durante la adolescencia, entra en escena la búsqueda de la identidad, la cual es definida por Erikson como una concepción coherente del yo, compuesta por metas, valores y creencias con las que la persona establece un compromiso sólido. Basados en este autor, postulan que el esfuerzo del adolescente por dar sentido al yo forma parte de un proceso saludable y vital que se basa en los logros de las etapas anteriores y sienta las bases para afrontar los desafíos de la adultez.

Según Erikson (1968, citado en Papalia et al., 2010, 390), la principal tarea de la adolescencia es “confrontar la crisis de **identidad frente a confusión de identidad**, o *identidad frente a confusión de roles*, de modo que pueda convertirse en un adulto único con un coherente sentido de yo y un rol valorado en la sociedad”. De acuerdo con este autor, la identidad se construye a medida que los jóvenes resuelven tres problemas importantes: la elección de una *ocupación*, la adopción de *valores* con los cuales vivir y el desarrollo de una *identidad sexual* satisfactoria. Para Erikson, el principal peligro de esta etapa era la confusión de identidad o de roles, que puede demorar en gran medida la obtención de la madurez psicológica. Sin embargo, cierto grado de confusión de la identidad es normal, lo cual explica la naturaleza en apariencia caótica de buena parte de la conducta del adolescente. “El exclusivismo y la intolerancia a las diferencias, sellos distintivos de la escena social adolescente, son defensas contra la confusión de identidad” (Papalia et al., 2010, 391).

1.6. Principales implicaciones en la autopercepción

Reina, Oliva y Parra (2010), postulan que los constructos psicológicos relacionados con el bienestar personal, tales como la autoestima y la autoeficacia -si bien se trata de conceptos diferenciados- se refieren a la percepción o evaluación que todo individuo hace de sí mismo, y tienen una carga afectiva evidente, por tratarse de conceptos relativos a la forma de percibir y valorar distintos aspectos personales. Por ello, los mencionados autores consideran interesante analizar las relaciones que estos aspectos autovalorativos tienen entre sí y con otras variables, especialmente en un periodo como la adolescencia, en el que los jóvenes

tendrán que hacer frente a diversos cambios y tareas evolutivas que repercutirán en la percepción que tienen de sí mismos.

La **autoestima** puede considerarse como uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez. Una autoestima positiva facilita a los jóvenes tener un buen ajuste psicológico, lo que a su vez favorece su adaptación social y puede mediar en la prevención de determinadas conductas de riesgo (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004 citados en Reina et al., 2010). En relación a la **autoeficacia**, Schunk y Meece (2005), refieren que durante la adolescencia se producen cambios importantes en el entorno familiar, escolar y de pares de los jóvenes. Las influencias asociadas con cada uno de estos contextos sociales pueden tener efectos profundos en las creencias de los adolescentes acerca de sus capacidades de éxito dentro y fuera de la escuela.

Según afirman Schunk y Meece (2005), ambos aspectos guardan relación entre sí, ya que el sentimiento de autoeficacia va a influir en el grado de implicación y persistencia del sujeto en la realización de tareas de cierta complejidad, lo que afectará en su resolución, con la consiguiente repercusión sobre su autoestima.

A los fines del presente trabajo de investigación, dichos constructos psicológicos se desarrollarán en profundidad en los siguientes capítulos del marco teórico.

Capítulo 2:

REDES SOCIALES

La llegada de las nuevas tecnologías de información y comunicación, en especial internet y el teléfono móvil, ha supuesto un cambio importante en la vida de las personas, sobre todo en la de jóvenes y adolescentes, quienes dedican gran parte de su tiempo a ellas (Labrador y Villadangos, 2009 citados en Labrador, Villadangos, Crespo y Becoña, 2013).

Entre estos cambios que han tenido lugar en la última década, el auge de las redes sociales es, probablemente, uno de los más significativos. Éstas pueden ser percibidas desde diferentes puntos de vista, por lo cual, resulta imprescindible ampliar este concepto para una mejor comprensión y contextualización de la temática que se aborda en el presente proyecto de investigación.

2.1. Concepto de red social

2.1.1. Concepto sociológico

Desde el punto de vista sociológico, una red social es: “un grupo conectado de personas quienes pueden influenciarse unos a otros. En la mayoría de los casos el grupo se basa en intereses en común. También se puede originar por razones familiares cuando los miembros del grupo son relativos” (Klimova y Poulouva, 2015, 240).

El concepto de red social fue utilizado antes del auge de internet. Fue definido por el sociólogo J. A. Barnes en 1954. Por lo tanto, el primer significado de red social fue sociológico el cual sirvió para la descripción de las estructuras sociales conectadas por diferentes razones (Pavlicek, 2010 citado en Klimova y Poulouva, 2015). Barnes definió una red social como “una serie de puntos, los cuales están mutuamente conectados por líneas (relaciones). Ellos

después forman una red total de relaciones, la llamada red social” (Rulf, 2013 citado en Klimova y Poulouva, 2015, 240).

Sin embargo, Klimova y Poulouva (2015), refieren que con la llegada de las nuevas tecnologías de información y comunicación, la red social adquirió completamente un nuevo significado. La ventaja de la red social de internet es que las personas pueden comunicarse independientemente de su lugar y tiempo, y por lo tanto mantenerse en contacto donde sea. Más aun, pueden contactar fácilmente a sus amigos y encontrar información acerca de ellos.

2.1.2. Concepto de red social online

La **red social online** tiene muchas definiciones. Una de las más utilizadas, es la proporcionada por Boyd y Ellison (2007), quienes la definen como:

Un servicio web que permite a los individuos construir un perfil público o semi publico dentro de un sistema acotado; articular una lista de usuarios con quienes comparten una conexión; y ver y atravesar sus listas de conexiones y las de otros dentro del sistema. La naturaleza y la nomenclatura de estas conexiones pueden variar de un sitio a otro. (p. 211)

Según refieren los mencionados autores, los sitios de redes sociales son las herramientas más recientes de comunicación que permiten a los usuarios crear un perfil público o privado para interactuar en tiempo real con otras personas en sus redes (Boyd y Ellison, 2007).

Las redes sociales ofrecen una variedad de servicios, como “espacio” único de los usuarios, permitiéndoles compartir fotos y videos, mantener blogs, y fomentar las interacciones grupales a través de chats, mensajería instantánea y correo electrónico (Gangadharbatla, 2008).

Castañeda y Gutiérrez (2010), sostienen que:

Las redes sociales son aquellas herramientas telemáticas de comunicación que tienen como base la Web, se organizan alrededor de perfiles personales o profesionales de los usuarios y tienen como objetivo conectar secuencialmente a los propietarios de dichos perfiles a través de categorías, grupos, etiquetados personales, etc., ligados a su propia persona o perfil profesional. (p. 18)

2.2. Clasificación de las redes sociales

Las redes sociales pueden ser divididas en varios tipos según la manera en la que funcionan o cuales sean sus principales objetivos (Platko, 2010 citado en Klimova y Poulouva, 2015). Entre las principales categorías hay redes sociales basadas en el perfil, en el contenido, las llamadas redes de marca blanca, microblog o redes virtuales:

- *Redes sociales basadas en el perfil:* estas son las redes en las cuales es importante interactuar con la gente. El perfil personal tiene un rol significativo en esto porque gracias a él, las personas pueden ponerse en contacto con otras, compartir sus opiniones, fotos o algunos eventos importantes. Las redes más populares de este tipo son indudablemente Facebook, seguida por Google+.
- *Redes sociales basadas en el contenido:* el perfil personal no es tan importante en este caso. La clave es el contenido y éste es compartido por las personas en la red social. Esta red social incluye videos, música o imágenes. Éstos suelen ser accesibles a todos, incluso a aquellos que no están registrados en esta red social. La más representativa de estas redes sociales es YouTube, la cual permite a los usuarios grabar y compartir sus videos. El portal que se basa en fotos y vale la pena mencionar es la aplicación móvil Instagram.
- *Redes sociales de marca blanca:* este es un tipo de servicio que ofrece un desarrollo independiente de red social en la base de la plataforma ofrecida. De este modo, los usuarios pueden crear su propia “mini” comunidad, es decir, su pequeña red social. Ellos pueden hacer un tipo de red social que satisfaga sus expectativas y necesidades. Por lo tanto, pueden generar su propio Facebook o Twitter de esta manera. Otro nombre para esta red social es “marca privada”.
- *Redes sociales Microblog:* la principal característica de esta red social es la publicación de mensajes cortos con la posibilidad de agregar un video o imagen. Esto es expuesto a todos los subscriptores de un determinado usuario. Este tipo de red social es predominantemente utilizada en teléfonos móviles. La más representativa de estas redes sociales es Twitter.
- *Redes virtuales Multiusuario:* esta categoría bordea las redes sociales. Su propósito es permitir a los usuarios comunicarse unos a otros, pero no mediante un perfil sino

mediante un Avatar. La mayoría de estas redes sociales son servidores de juegos como por ejemplo "World of Warcraft".

2.3. Teorías de la adicción a las redes sociales

En muchas áreas de la conducta adictiva, ha habido un debate acerca de si algunos comportamientos excesivos deben ser considerados como auténticas adicciones (por ejemplo: los videojuegos, el uso de Internet, el sexo, el ejercicio) y el mismo debate se aplica a la adicción a las redes sociales. Griffiths (2005), ha definido operacionalmente al comportamiento adictivo como cualquier conducta que presenta lo que él cree que son los seis componentes principales de la adicción. El mencionado autor sostiene que cualquier comportamiento que cumpla con estos seis criterios puede ser operacionalmente definido como una adicción. En relación con las redes sociales, los seis componentes son los siguientes:

- *Prominencia*: Ocurre cuando las redes sociales se convierten en la actividad más importante en la vida de una persona y domina su pensamiento (preocupaciones y distorsiones cognitivas), sentimientos (anhelos), y comportamiento (deterioro del comportamiento socializado). Por ejemplo, incluso si las personas no están actualmente ocupadas en las redes sociales, estarán constantemente pensando en la próxima vez que van a estarlo.
- *Modificación del estado de ánimo*: Se refiere a las experiencias subjetivas que las personas reportan como consecuencia de las redes sociales y pueden ser vistas como una estrategia de afrontamiento (pueden experimentar un estado de excitación o, paradójicamente, una sensación calmante de "escape" o "adormecimiento").
- *Tolerancia*: Este es el proceso mediante el cual se requieren cantidades crecientes de actividad en las redes sociales para lograr los anteriores efectos modificadores del estado de ánimo. Básicamente, esto significa que las personas que participan en las redes sociales, acumulan gradualmente la cantidad de tiempo que pasan en las mismas todos los días.
- *Síntomas de abstinencia*: Estos son los estados emocionales desagradables y/o efectos físicos (por ejemplo, temblores, mal humor, irritabilidad) que se producen cuando las personas no pueden acceder a una red social por diferentes motivos (ya sea que estén enfermos, de vacaciones, etc.).

- *Conflicto*: Se refiere a los conflictos entre una persona y su entorno (conflicto interpersonal), conflictos con otras actividades (vida social, hobbies e intereses), o desde dentro de sí mismo (conflicto intrapsíquico y/o sensaciones subjetivas de pérdida de control) que se relacionan con el pasar demasiado tiempo en las redes sociales.
- *Recaída*: Es la tendencia a repetir los patrones anteriores de uso excesivo de redes sociales, los cuales pueden ser rápidamente restablecidos después de periodos de control.

En este mismo sentido, en base a los criterios establecidos por Young (1998, citado en Basteiro Monje, Robles, Juarros y Pedrosa, 2013), el uso de Internet se podría calificar como una conducta adictiva cuando se presentan los siguientes síntomas:

- Privarse de sueño -dormir menos de cinco horas- para estar conectado a la red, a la que se dedican unos tiempos de conexión anormalmente altos.
- Descuidar otras actividades importantes como el contacto con la familia, las relaciones sociales, el estudio o el cuidado de la salud.
- Recibir quejas en relación con el uso de la red de alguien cercano, como los padres o los hermanos.
- Desarrollar pensamientos sobre la red constantemente, incluso cuando no se está conectado a ella e irritabilidad excesiva cuando la conexión falla o resulta muy lenta.
- Intentar limitar el tiempo de conexión sin conseguirlo, perdiendo la noción del tiempo.
- Mentir sobre el tiempo real que se está conectado o jugando a un videojuego.
- Aislarse socialmente, mostrarse irritable y disminuir el rendimiento en los estudios.
- Sentir una euforia y activación anómalas cuando se está delante del ordenador.

Resulta importante señalar que Griffiths (2010), afirma que el uso excesivo de una actividad (por ejemplo el uso de redes sociales) no equivale necesariamente a una adicción, ya que ha publicado estudios de casos de usuarios excesivos de Internet (hasta 14 horas al día) que tienen pocas consecuencias negativas en su vida, es decir, que el tiempo que una persona ejerza una actividad no siempre significa que es problemático y/o adictivo.

2.4. ¿Uso, abuso o adicción?

Investigadores han sugerido que el uso excesivo de las nuevas tecnologías (y especialmente de las redes sociales en línea) puede ser particularmente problemático para los jóvenes (Echeburúa y de Corral, 2010). De acuerdo con el marco de referencia biopsicosocial de la etiología de las adicciones (Griffiths, 2005), se afirma que aquellas personas adictas al uso de redes sociales perciben síntomas similares a aquellos experimentados por quienes sufren adicciones a sustancias u otras conductas (Echeburúa y de Corral, 2010). Esto tiene implicaciones significativas para la práctica clínica porque, tal como afirman Kuss y Griffiths (2011), a diferencia de los tratamientos para otras adicciones, el objetivo de los tratamientos para la adicción a las redes sociales no puede ser la abstinencia total del uso de internet, ya que actualmente es un elemento integral de la cultura profesional y de ocio. Sin embargo, el objetivo último de la terapia es el uso controlado de internet y sus respectivas funciones, particularmente las aplicaciones de redes sociales, y la prevención de la recaída utilizando estrategias desarrolladas dentro de las terapias cognitivo-conductuales (Echeburúa y de Corral, 2010).

Además, algunos investigadores han planteado la hipótesis de que los jóvenes vulnerables con tendencias narcisistas son particularmente propensos a comprometerse con las redes sociales de una manera adictiva (La Barbera, La Paglia, y Val Savoia, 2009 citados Griffiths, Kuss y Demetrovics, 2014).

Para explicar la formación de la adicción a las redes sociales, Turel y Serenko (2012, citados en Griffiths et al., 2014) resumen tres perspectivas teóricas generales que pueden no ser mutuamente excluyentes:

- *Modelo cognitivo conductual*: este modelo hace hincapié en que el uso "anormal" de las redes sociales surge de las cogniciones desadaptativas y es incrementado por diversos factores ambientales, y eventualmente lleva a un uso compulsivo y/o adictivo de las redes sociales.
- *Modelo de habilidades sociales*: Este modelo hace hincapié en que el uso "anormal" de las redes sociales surge porque las personas carecen de las habilidades de auto-presentación y prefieren la comunicación virtual en lugar de las interacciones cara a cara, y eventualmente conduce a un uso compulsivo y/o adictivo de las redes sociales.

- *Modelo socio-cognitivo*: Este modelo hace hincapié en que el uso "anormal" de las redes sociales surge debido a la expectativa de resultados positivos, combinada con la autoeficacia en el uso de internet y la deficiente autorregulación del uso de internet, y eventualmente conduce a un comportamiento compulsivo y/o adictivo respecto al uso de redes sociales .

Sobre la base de estos tres modelos, Xu y Tan (2012 citados en Griffiths et al., 2014), sugieren que la transición de un uso normal a un uso problemático de las redes sociales se produce cuando las redes sociales son vistas por el individuo como un importante (o incluso exclusivo) mecanismo para aliviar el estrés, la soledad o la depresión. Sostienen que los que con frecuencia pasan tiempo en las redes sociales no son buenos para la socialización en la vida real. Para estas personas, el uso de medios sociales les proporciona continuas recompensas (por ejemplo, un sentido de autoeficacia y satisfacción), y terminan participando en dicha actividad cada vez con más frecuencia, lo cual eventualmente acarrea ciertos problemas (por ejemplo, ignorar las relaciones de la vida real, conflictos laborales o educacionales). Los problemas resultantes pueden entonces exacerbar estados de ánimo indeseables de los individuos. Esto conduce a tales individuos a incrementar su participación de las redes sociales, como una forma de aliviar sus estados de ánimo disfóricos. En consecuencia, cuando los usuarios de redes sociales repiten este patrón cíclico de aliviar estados de ánimo no deseables con el uso de los medios de comunicación social, aumenta el nivel de dependencia psicológica de las redes sociales.

Kuss y Griffiths (2011), sostienen que desde la perspectiva de un psicólogo clínico, puede ser plausible hablar específicamente de "Trastorno de Adicción a Facebook" (o más generalmente "Trastorno de Adicción a las Redes Sociales") porque los criterios de adicción, tales como el abandono de la vida personal, preocupación mental , el escapismo, el estado de ánimo modificador de experiencias, la tolerancia y la ocultación de la conducta adictiva, parecen estar presente en algunas personas que utilizan las redes sociales en exceso.

En general, se acepta que una combinación de factores biológicos, psicológicos y sociales contribuyen a la etiología de las adicciones, lo cual también se aplica a la adicción a las redes sociales (Griffiths, 2005; Shaffer, LaPlante, LaBrie, Kidman, Donato y Stanton, 2004 citados en Griffiths et al., 2014). Entonces, la adicción a las redes sociales comparte un marco etiológico subyacente común con otras adicciones relacionadas con sustancias y de comportamiento. Sin embargo, debido al hecho de que el ocuparse de las redes sociales es diferente en términos de

la actual expresión de adicción a Internet (es decir, el uso patológico de redes sociales en lugar de otras aplicaciones de Internet), el fenómeno puede ser digno de consideración individual, particularmente cuando se consideran los efectos potencialmente perjudiciales de ambas adicciones relacionadas con la sustancia y comportamentales en los individuos que experimentan una variedad de consecuencias negativas a causa de su adicción (American Psychiatric Association, 2000).

Los usuarios de redes sociales, sobre todo jóvenes y adolescentes, suelen percibir la presencia de problemas con determinadas formas de uso de las nuevas tecnologías (Labrador et al., 2013). Al respecto, Byun, Ruffini, Mills, Douglas, Niang y Stepchenkova, (2009, citados en Marciales Vivas y Cabra Torres, 2010) han definido la **adicción** a internet como:

La dependencia compulsiva respecto al uso de Internet, cuya interrupción produce reacciones severas de tipo emocional, mental o psicológico. Entre los comportamientos que dan cuenta de esta adicción se encuentran el declive en el rendimiento en el trabajo o académico, el aislamiento social y el debilitamiento funcional en las actividades diarias. (p. 860)

Respecto al **abuso** de redes sociales, se lo define como un uso problemático predisponente a la adicción. Se refiere a una conducta desadaptativa que conduce a la persona a dedicar todo el tiempo que le es posible a esta actividad y puede ocurrir, que abandone otras que antes le gustaban para dedicarse exclusivamente a ello. La repetición una y otra vez de esta conducta impacta sobre las relaciones sociales, familiares, conlleva efectos nocivos y perjudiciales, pero a diferencia de la adicción, no provoca tolerancia, síndrome de abstinencia y uso compulsivo.

Echeburúa y Corral (2010, 92), sostienen que “el atractivo de Internet para los jóvenes viene dado por la respuesta rápida, las recompensas inmediatas y la interactividad”. Consideran que el uso es positivo, siempre que no se dejen de lado el resto de las actividades cotidianas tales como estudiar, trabajar, hacer deporte, realizar actividades recreativas con pares y relacionarse con la familia. Un uso negativo es cuando el abuso de la tecnología provoca aislamiento, induce ansiedad, afecta a la autoestima y le hace perder al sujeto su capacidad de control.

En el presente trabajo de investigación se pretende abordar el estudio del **uso** que los adolescentes realizan de las redes sociales, entendido como la cantidad de horas que una

persona está conectada a las mismas, y de este modo evaluar el comportamiento de los adolescentes en relación a éstas.

2.5. Redes Sociales y Adolescencia

Dillon (2013), refiere que:

Los adolescentes actuales han nacido bajo el imperio de Internet y se han socializado en entornos atravesados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que en las últimas dos décadas han avanzado sobre casi todos los aspectos de la vida social, desde las compras hasta la información, pasando por la participación política, la producción y distribución de cultura, y la creación y consolidación de vínculos interpersonales. (pag. 44)

De acuerdo con los últimos datos estadísticos arrojados por la Internet World Stats (2015) el 37.8% de la población total de América del Sur son usuarios de internet. En Argentina, el 80% de la población total son usuarios de internet y, más específicamente, aproximadamente el 66% constituyen usuarios de Facebook, considerada la red social con mayor penetración a nivel mundial.

La mayoría de las investigaciones sobre redes sociales examinan las consecuencias de unirse a sitios como Friendster, Facebook, o MySpace. Por ejemplo, Valkenburg, Peter, y Schouten (2006, citados en Gangadharbatla, 2008), hallaron que la frecuencia con la que los adolescentes usan los sitios influye en su autoestima social y bienestar. Algunas encuestas indican que las personas se unen y forman parte de sitios de redes sociales por una variedad de razones, tales como estar en contacto con amigos, hacer planes con ellos, hacer nuevos amigos o conocerse con alguien (Lenhart y Madden, 2007 citados en Gangadharbatla, 2008). Otras razones pueden incluir sentimientos de afiliación y pertenencia, necesidad de información, el logro de metas, identidad personal, valores y nociones de comportamiento aceptadas. Todos estos factores se relacionan con la necesidad de cognición, la necesidad de pertenencia y el nivel de autoestima colectiva de un usuario individual (Gangadharbatla, 2008).

Rodríguez y Fernández (2014), realizan un estudio cuyo objetivo es determinar si existen diferencias entre grupos de adolescentes de la ciudad de Bogotá, con diferentes tiempos de uso de las redes sociales en problemáticas de tipo internalizante, externalizante, la soledad percibida, el funcionamiento familiar, el tener acceso a Internet en los hogares y el sexo. Del mismo participaron 96 estudiantes de Colombia con un rango de edades entre los 11 y 15

años. En función los resultados obtenidos en este estudio, concluyen que existe una relación entre el tiempo de uso de las redes sociales y ciertas problemáticas autoinformadas de tipo externalizante en adolescentes (conductas agresivas, ruptura de reglas y problemas de atención). Al mismo tiempo, los adolescentes participantes en este estudio que usan las redes sociales a través de Internet se perciben con más cualidades positivas. También se puede destacar que el acceso a Internet se realiza principalmente desde los propios hogares de los jóvenes. Según los datos de este estudio, el sexo no interactúa con el efecto producido por el tiempo de uso de Internet.

Respecto al uso que los adolescentes realizan de internet, en general, y más específicamente de las redes sociales, en la revisión bibliográfica se encuentran posturas diversas. Tal como se mencionó anteriormente, algunos autores consideran que un uso excesivo, dañino y descontrolado de estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden conducir a lo que se denomina una “adicción a internet”, o bien, una “adicción a las redes sociales” (Echeburúa, Labrador y Becoña, 2009). Sin embargo existen posturas que afirman que internet ha generado nuevas formas de sociabilidad juvenil que en ningún caso anulan la vida social de los adolescentes, sino que, por el contrario, les ofrecen canales alternativos que se complementan con los tradicionales espacios de encuentro. Como afirma Winocur (2006, citado en Morduchowicz, 2012, 26): “Los intercambios virtuales no debilitan ni reemplazan las formas de encuentro y de sociabilidad tradicionales. Más bien pueden ubicarse como estrategias de reforzamiento y recreación de estos vínculos en el espacio virtual”.

Respecto a la primera postura, Echeburúa y De Corral (2010), sostienen que las tecnologías de la información y de la comunicación están llamadas a facilitarnos la vida, pero también pueden complicárnosla. En algunas circunstancias, que afectan sobre todo a adolescentes, Internet y los recursos tecnológicos pueden convertirse en un *fin* y no en un *medio*. “Las redes sociales pueden ‘atrapar’ en algunos casos a un adolescente porque el mundo *virtual* contribuye a crear en él una falsa identidad y a distanciarle (pérdida de contacto personal) o a distorsionar el mundo *real*” (Becoña, 2006 citado en Echeburúa y Corral, 2010, 92). Los autores sostienen que el uso y abuso de Internet están relacionados con variables psicosociales tales como la vulnerabilidad psicológica, los factores estresantes y el apoyo familiar y social. Algunas señales de alarma se disparan antes de que una afición se convierta en una adicción. Proponen el concepto de “adicción a Internet” como una explicación para

comprender la pérdida de control y el uso dañino de esta tecnología. Los síntomas de la adicción a Internet son comparables a los manifestados en otras adicciones. La dependencia y la supeditación del estilo de vida al mantenimiento del hábito conforman el núcleo central de la adicción y lo que la caracteriza, por tanto, a la adicción a las redes sociales no es el *tipo de conducta* implicada, sino la *forma de relación* que el sujeto establece con ella.

Echeburúa, Bravo de Medina y Aizpiri, (2007, citados en Echeburúa y Corral, 2010), refieren que la adicción a Internet y a las redes sociales es un fenómeno preocupante. Sin embargo, consideran que el abuso de Internet puede ser una manifestación secundaria a otra adicción principal o a otros problemas psicopatológicos, tales como la depresión, la fobia social u otros problemas de tipo impulsivo-compulsivo. Refieren que al margen de la vulnerabilidad psicológica previa, el abuso de las redes sociales puede provocar una pérdida de habilidades en el intercambio personal, desembocar en una especie de *analfabetismo relacional* y facilitar la construcción de relaciones sociales ficticias.

Rodríguez y Fernández (2014), a modo de ejemplo de esta postura, citan estudios como el realizado por Morrison & Gore (2010), quienes encontraron que los adolescentes que se consideran a sí mismos dependientes del Internet presentan niveles más altos de depresión. Otros estudios han relacionado el uso de Internet con problemas de tipo externalizante, como el comportamiento agresivo (Ko, Yen, Liu, Huang & Yen, 2009). También Cao, Su, Wan, Hao & Tao (2011) encontraron que los adolescentes chinos usuarios de Internet presentan mayor probabilidad de sufrir síntomas psicosomáticos y problemas de adaptación social que los no usuarios.

Un estudio reciente, llevado a cabo en Kenia por Muhingi, Mutavi, Kokonya, Simiyu, Musungu, Obondo y Kuria (2015), se propuso estudiar la relación entre las redes sociales y el desempeño de estudiantes de escuela secundaria de entre 15 y 19 años. De los hallazgos obtenidos en este estudio, los autores concluyeron que las redes sociales tienen efectos negativos y positivos en estudiantes de escuela secundaria, pero los efectos negativos en los estudiantes pesan más que los positivos. El estudio demuestra que las redes sociales tienen efectos positivos pero el uso recreativo por parte de los estudiantes perjudica su desempeño académico. Los efectos negativos son el resultado de la naturaleza adictiva de las redes sociales para los estudiantes: por lo tanto la pérdida de tiempo en lugar de utilizar el tiempo para estudio o tareas académicas. Los mencionados autores sugieren entonces que el acceso a las redes sociales de los estudiantes de nivel secundario debe ser supervisado de cerca,

censurado, monitoreado, controlado y restringido cuando sea necesario a fin de que los estudiantes se concentren y logren el objetivo por el cual están en la escuela: la excelencia académica (Muhingi et al., 2015).

En cuanto a la segunda postura, un estudio específico sobre adolescentes argentinos y redes sociales es el de Morduchowicz (2012). La autora trabaja sobre la construcción de la identidad juvenil en Internet y afirma que, mediante las redes sociales, los adolescentes buscan conocerse a sí mismos y construir una imagen ante los demás que les permita integrarse al grupo y ser uno más entre sus pares. Refiere que para la mayor parte de los adolescentes, la principal función de la Web es comunicacional. El chat y las redes sociales son los medios más frecuentes para este propósito, y constituyen el principal motivo de la atracción que despierta Internet para los adolescentes: estar comunicados con sus amigos. Es por ello que afirma que la vida social de los jóvenes actualmente se mueve entre dos esferas: *la virtual* (online), en los vínculos que los chicos establecen en el ciberespacio, y *la real* (offline), en el mundo de sus relaciones cara a cara. Los adolescentes entran y salen de ambos universos permanentemente, sin necesidad de distinguir sus fronteras de manera explícita. Internet ha generado nuevas formas de sociabilidad juvenil y les ha dado a los adolescentes la oportunidad de convertirse en productores de contenidos dado que les permite expresarse con su propia voz y representar sus experiencias con sus propias palabras. Ser autor de un perfil en una red social les da la posibilidad de ejercer el derecho a participar y a hacerse oír. Los adolescentes se muestran, se hacen visibles y se presentan como actores sociales. Estas transformaciones tecnológicas –junto a los cambios sociales y culturales que las acompañaron–sin duda han afectado directamente la manera en que los adolescentes construyen su identidad. Porque en cada texto, imagen o video que suben a su blog o a su página web en la red social, se preguntan quiénes son y ensayan perfiles diferentes a los que asumen en la vida real. La investigación analiza el valor de la popularidad entre los jóvenes y sostiene que este concepto resulta clave para comprender las redefiniciones de lo íntimo y lo público dentro de la cultura juvenil. Las aplicaciones de la web 2.0 permitirían responder a necesidades propias de la adolescencia, una etapa en la que se definen muchas cuestiones relativas a la identidad personal: “Internet asiste al adolescente en este camino tan complejo, en el que las pruebas y los ensayos ante el ‘otro’ virtual lo ayudan a pensar mejor su inserción, su pertenencia y su sociabilidad en el mundo real”.

En esta misma línea de pensamiento, la investigación llevada a cabo por Dillon (2013), indaga sobre el uso que hacen de Facebook los adolescentes, con estudiantes de 17 y 18 años de diferentes barrios y niveles socioeconómicos de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de los datos obtenidos a través de entrevistas, concluye que los adolescentes no ven disminuida su sociabilidad por participar en las redes sociales. Refiere que la imagen del joven ensimismado y aislado del mundo, un estereotipo que ha servido para alertar sobre la adicción a Internet, no se ajusta al perfil de la mayoría de los usuarios de estas redes. Para ellos, Facebook es un espacio donde continuar las conversaciones que comenzaron en la escuela, en el barrio o en alguna salida. Los vínculos virtuales y los “reales” se retroalimentan mutuamente, las dos esferas de interacción no constituyen universos paralelos sino que forman un *continuum*.

Por su parte, García, López de Ayala y Catalina (2013), se proponen profundizar en los cambios que se están perfilando en los hábitos on-line de los adolescentes, en particular debido a la fuerte irrupción de las redes sociales en su vida cotidiana, así como en las implicaciones socioculturales de estos procesos, sobre una muestra representativa nacional de 2.077 adolescentes (de 12 a 17 años). Entre las principales conclusiones destacan el uso más intensivo en tiempo y en actividades de los usuarios que utilizan muy frecuentemente las redes sociales, con especial incidencia en aquellas actividades que les permiten mantener el contacto y compartir contenidos con sus pares.

Rodríguez y Fernández (2014), también citan ejemplos respecto a esta postura. Refieren que Borzekowski (2006) ha enfatizado lo productivo que puede resultar Internet en función del uso que se le dé. Así, Taberner, Aranda y Sánchez-Navarro (2010) encontraron que en España el uso principal de las redes sociales por parte de los adolescentes es hablar con amigos. Según Alberó (2002), Internet amplía las formas de socialización de los adolescentes, quienes lo integran en su cotidianidad a partir de parámetros culturales, y su uso contribuye a marcar sus intereses como grupo.

En conclusión, si existe la adicción a las redes sociales es discutible dependiendo de la definición de adicción utilizada y la postura que se tome al respecto; pero existe una clara evidencia de que una minoría de usuarios de redes sociales experimentan síntomas de adicción similares como consecuencia de su uso excesivo. Sin embargo, los estudios que avalan unos pocos criterios de adicción potencial no son suficientes para establecer un estado clínicamente significativo de adicción. Del mismo modo, el deterioro significativo y las consecuencias negativas que discriminan a la adicción del mero abuso generalmente no han

sido evaluados, ya que en la revisión bibliográfica se encuentra que actualmente no existen instrumentos adecuados que permitan discriminar entre el uso, el abuso y la adicción a Internet y redes sociales.

Capítulo 3:

AUTOESTIMA

3.1. Definición de autoestima

Según Branden (2001), uno de los principales referentes en la psicología de la autoestima, la define de la siguiente manera:

La autoestima es la experiencia de ser competente para enfrentarse a los desafíos básicos de la vida, y de ser dignos de felicidad. Consiste en dos componentes: 1) considerarse eficaces, confiar en la capacidad de uno mismo para pensar, aprender, elegir y tomar decisiones correctas y, por extensión, superar los retos y producir cambios; 2) el respeto por uno mismo, o la confianza en su derecho a ser feliz y, por extensión, confianza en que las personas son dignas de los logros, el éxito, la amistad, el respeto, el amor y la realización que aparezcan en sus vidas. (p. 13-14)

El mencionado autor refiere que “la eficacia y el respeto hacia uno mismo constituyen el pilar doble sobre el que se asienta una autoestima sana; si falla una de las dos partes la autoestima se ve afectada” (Branden, 2001, 14). Por lo tanto, se manifiesta que la autoestima tiene dos aspectos interrelacionados: implica un sentimiento de eficacia personal y otro de valor propio. Es la suma integrada de la confianza y respeto en uno mismo.

Branden (2001), señala que el modo en que las personas se experimentan a sí mismas influye sobre cada momento de su existencia, es decir, que su autoevaluación es el contexto básico dentro del que actúan y reaccionan, dentro del que eligen sus valores, fijan sus metas y se enfrentan a los retos de la vida. Por lo tanto, sus reacciones ante los acontecimientos están conformadas, en parte, por quiénes son y quiénes creen que son, o por el grado de competencia o dignidad que creen poseer. El autor afirma que de todos los juicios que emitan en su vida, ninguno es más importante que el que emitan sobre sí mismos.

Si bien en el presente trabajo el eje teórico a partir del cual se desarrolla el concepto de autoestima es fundamentalmente la teoría de Nathaniel Branden, a continuación se citan otras definiciones que se consideran relevantes para enriquecer el concepto y alcanzar un mayor nivel de comprensión del mismo.

La autoestima se define generalmente como la percepción de una persona sobre sus características y habilidades personales (Marchant, Haeussler y Torretti, 2002). Para estos autores, la importancia de la autoestima radica en que los sentimientos que una persona tiene respecto a sí misma afectan de un modo importante todas las áreas de su vida. Tanto la capacidad de aceptarse a sí mismo como la forma de relacionarse con los demás se ven influenciadas por los sentimientos de seguridad personal, los que están estrechamente vinculados con el autoconcepto y la autoestima (Marchant et al., 2002).

Tradicionalmente se ha considerado como la evaluación positiva o negativa del yo. Desde esta orientación, Rosenberg (1965, 1979) definió la autoestima personal como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo.

Coopersmith (1967), entiende la autoestima como la evaluación que realiza un individuo sobre sí mismo, expresando una actitud de aprobación o desaprobación y que indica la medida en que el individuo se cree capaz, significativo, con éxito y merecedor. El mencionado autor considera a la autoestima como un juicio personal de dignidad, que se expresa en las actitudes del individuo hacia sí mismo. La autoestima consiste en valorar y reconocer lo que uno es y lo que puede llegar a ser. Constituye una experiencia subjetiva que el individuo trasmite en forma verbal o mediante la conducta abierta.

3.2. Diferencias entre autoestima y autoconcepto

Los términos autoestima y autoconcepto pueden ser confundidos fácilmente y a menudo utilizados como sinónimos. Por lo tanto, resulta necesario identificar diferencias para evitar posibles confusiones.

Según Papalia, Olds y Feldman (2010), el *autoconcepto* es la imagen que tenemos acerca de nosotros mismos. Es lo que pensamos acerca de quiénes somos, la imagen general de nuestras capacidades y rasgos. Harter (1996, citado en Papalia et al., 2010) afirma que se trata de una “construcción cognitiva”, que determina como nos sentimos en relación a nosotros mismos y guía nuestras acciones. Los mencionados autores refieren que el autoconcepto

empieza a establecerse en los niños, a medida que desarrollan la conciencia de sí mismos. Se hace más claro conforme la persona adquiere capacidades cognitivas y enfrenta las tareas del desarrollo de la niñez, la adolescencia y luego la adultez.

El autoconcepto se define como un sistema de creencias que el individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, las cuales son el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y la retroalimentación de los otros significativos (González-Pienda, Núñez, Gonzalez-Pumariega y García, 1997, citados en Rodriguez y Caño, 2012).

Bisquerra (2008), afirma que el autoconcepto es la parte informativa de la concepción de sí mismo: incluye los elementos que utilizamos para describirnos, mientras que la autoestima es la parte emocional: cómo nos sentimos sobre nosotros mismos, es decir, una evaluación de la información contenida en el autoconcepto que se deriva de los sentimientos que uno tiene sobre sí mismo.

Entonces, a diferencia del autoconcepto que nos dice quiénes somos y lo que podemos hacer, la *autoestima* incorpora un elemento evaluativo, indica si nos vemos bajo una luz positiva o negativa (Craig y Baucum, 2001), lo cual permite pensar en este concepto como una respuesta afectiva ante la percepción de uno mismo. Por lo tanto, se entiende la autoestima como el componente afectivo de la autoimagen mientras que el autoconcepto representa su componente cognitivo. Ambos constructos constituyen la base fundamental para que el ser humano desarrolle al máximo sus capacidades (Díaz, 2008).

3.3. Naturaleza de la autoestima

Según Branden (2001), las evaluaciones que emiten las personas sobre ellas mismas, se suelen experimentar no como un juicio consciente, manifestado verbalmente, sino bajo la forma de un sentimiento, que puede ser difícil de aislar e identificar porque lo experimentan constantemente, forma parte de todos los demás sentimientos, está implicado en cada una de nuestras respuestas emocionales. La naturaleza de esa autoevaluación tiene profundo efectos sobre el proceso de pensamiento de la persona, sus emociones, sus deseos, valores y objetivos. Es la clave más significativa para su conducta.

Tal como se expuso anteriormente, el autor considera que la autoestima tiene dos aspectos interrelacionados: implica un sentimiento de eficacia personal y otro de valor propio.

Es la suma integrada de la confianza y respeto en uno mismo. A continuación se desarrollan brevemente estos aspectos para comprender en profundidad la naturaleza de la autoestima:

3.3.1. La confianza en uno mismo: la sensación de eficacia

Dado que el hombre se enfrenta a una realidad que le ofrece constantes alternativas, dado que debe elegir sus metas y acciones, su vida y su felicidad exigen que acierte: que sus conclusiones sean correctas y sus decisiones también. Lo que necesita es lo que está dentro de su capacidad: la convicción de que su método de elegir y de tomar decisiones, es decir su manera característica de usar su conciencia, es correcta, ajustada a la realidad. El hombre necesita esa confianza en sí mismo porque dudar de la eficacia de su instrumento de supervivencia significa detenerse, paralizarse, estar condenado a la ansiedad y la indefensión, condenado a no estar capacitado para vivir (Branden, 2001).

3.3.2. El respeto hacia uno mismo: La sensación de dignidad

Todo ser humano se juzga según algún patrón, y hasta el punto en que no logre satisfacer éste, su sensación de valor personal, su respeto por sí mismo, padecerá en consecuencia. El hombre necesita respetarse a sí mismo porque tiene que actuar con miras a obtener ciertos valores, y para poder actuar, necesita valorar al beneficiario de esos actos. Para buscar valores, el hombre debe considerarse dignos de disfrutarlos. Para poder luchar por la felicidad debe considerarse digno de ella. Debemos recordar que la autoestima es una valoración moral, y la moralidad cae dentro de lo volitivo, de aquello que está abierto a la elección humana (Branden, 2001).

3.4. Las raíces de la autoestima

Branden (2001), afirma que el entorno en que nos criamos es crítico para el desarrollo de la autoestima. Los niños que tienen mayores posibilidades de disfrutar de una autoestima sana, tienden a ser aquellos cuyos padres:

- Les crían con amor y respeto
- Les permiten experimentar una aceptación coherente y benevolente
- Les ofrecen la estructura de respaldo que suponen unas reglas razonables y unas expectativas adecuadas

- No les bombardean con contradicciones
- No recurren al ridículo, la humillación o maltrato físico para controlarles
- Demuestran que creen en la competencia del niño

Satir (2002), sostiene que el niño que llega al mundo no tiene pasado, no sabe cómo conducirse, no cuenta con una escala para juzgar su valor. El bebé depende por completo de las experiencias de otras personas, así como de sus mensajes sobre el valor que tiene como individuo. Durante los primeros cinco o seis años, la autoestima del niño quedará conformada casi exclusivamente por su familia. La autora sugiere que:

Los sentimientos de valía sólo pueden florecer en un ambiente en el que puedan apreciarse las diferencias individuales, donde el amor se manifieste abiertamente, los errores sirvan de aprendizaje, la comunicación sea abierta, las normas flexibles, la responsabilidad (...) sea modelada y practicada la sinceridad. En general, los hijos de familias que practican todo lo anterior, se sienten bien consigo mismos y, en consecuencia, suelen ser individuos amorosos, saludables y competentes. (...) Por el contrario, los hijos de familias conflictivas a menudo tienen sentimientos de inutilidad, crecen como pueden con una comunicación "torcida," reglas inflexibles, críticas por sus diferencias, castigos por los errores y sin experiencia alguna en el aprendizaje de la responsabilidad. Estos niños tienen el riesgo de desarrollar conductas destructivas contra sí mismos y los demás. Gran parte del potencial individual se entorpece cuando sucede esto. (Satir, 2002, p. 40-41)

Si bien la autoestima se origina en el periodo preescolar, conformada casi exclusivamente por la familia, al iniciar su actividad escolar el niño recibirá otras influencias, sin embargo la familia conserva su importancia. Las influencias externas tienden a reforzar los sentimientos tanto de valía como de inutilidad que el niño aprendió en el hogar. Un sistema familiar donde predominan el amor, la aceptación, el respeto por la individualidad, el reconocimiento y los límites claros, favorecerá el desarrollo de una autoestima favorable (Satir, 2002).

Sin embargo, tal como señala Branden (2001), ninguna investigación ha concluido que la forma que tengan los padres de criar a sus hijos, por saludable que sea, produzca un resultado inevitable. Aunque no se conozcan todos los factores biológicos o del desarrollo que influyen en la autoestima, el autor plantea que existen prácticas específicas (volitivas) que la potencian o la merman. Las mismas se desarrollan a continuación.

3.5. Los seis pilares de la autoestima

Las practicas a las que Branden (1995, 2001), hace referencia son aquellas que denomina: “los seis pilares de la autoestima”. El autor refiere que “cuando estas seis prácticas se hallan ausentes, la autoestima se ve perjudicada necesariamente. Cuando y hasta el punto en que formen parte integral de la vida de la persona, su autoestima se verá fortalecida” (Branden, 2001, 19). Entonces, los seis pilares de la autoestima que dicho autor plantea son los siguientes:

1. La práctica de vivir conscientemente
2. La práctica de aceptarse a uno mismo
3. La práctica de aceptar responsabilidades
4. La práctica de afirmarse a uno mismo
5. La práctica de vivir con un propósito
6. La práctica de la integridad

3.5.1. La práctica de vivir conscientemente

Branden (2001, 19-20), refiere que “Los que intentan vivir sin pensar, y eluden los hechos desagradables padecen una deficiencia en su sentido de la dignidad personal. Conocen sus defectos, tanto si los demás los perciben como si no”. El autor señala que con el paso del tiempo, de manera gradual, una persona crea un sentimiento sobre qué tipo de individuo es, dependido de las elecciones que haga y el grado de racionalidad e integridad que manifieste.

Dicho autor (Branden, 2001) sugiere que mediante la terapia se puede inducir la conciencia a través de:

- La creación de un entorno en el que el pensamiento y exploración sean seguros
- El uso de un amplio repertorio de intervenciones que eliminen los obstáculos para alcanzar la conciencia (Branden, 1973, 1983, 1984, 1987, 1993, 1994)
- Concienciar al cliente de las consecuencias autodestructivas de la ceguera inducida por sí mismo

- Ejercicios específicos destinados a potenciar la conciencia (Branden, 1994).

3.5.2. La práctica de aceptarse a uno mismo

Branden (2001), refiere que esta práctica no se trata de fingir una autoestima que el sujeto no posee, sino que se trata de un acto de valoración propia que funciona como punto de partida. Implica comprometerse con el valor de su propia persona. Se expresa, en parte mediante la voluntad de aceptar que pensamos lo que pensamos, sentimos lo que sentimos y somos lo que somos. La aceptación de uno mismo implica rehusar a considerar cualquier parte de nuestro ser como algo ajeno. Es la voluntad de experimentar, en lugar de evadir, todas nuestras circunstancias, en cada momento en particular. De este modo, el autor sugiere que si la persona comete un error, al aceptar que es suyo, tiene la libertad de aprender de él y mejorar en el futuro. Por lo tanto, aceptarse a uno mismo es la condición previa al cambio y al crecimiento.

3.5.3. La práctica de la responsabilidad

Para sentirse competente para vivir y ser digno de la felicidad, Branden (2001), manifiesta que la persona necesita sentir que tiene el control de su propia existencia, es decir, debe estar dispuesto a aceptar la responsabilidad por sus acciones y la consecución de sus metas, lo cual conlleva que debe aceptar la responsabilidad por su vida y bienestar.

Según el mencionado autor, la práctica de ser responsable de uno mismo implica darse cuenta de los siguientes puntos:

- soy responsable de hacer realidad mis deseos
- soy responsable de mis elecciones y actos
- soy responsable del grado de conciencia que introduzco en mi trabajo
- soy responsable de mi conducta con otras personas
- soy responsable del modo en que distribuyo mi tiempo
- soy responsable de comunicarme correctamente con los demás
- soy responsable de mi felicidad personal

- soy responsable de elegir los valores según los cuales vivo
- soy responsable de elevar el grado de mi autoestima

3.5.4. La práctica de a la autoafirmación

Afirmarse a uno mismo hace referencia a la virtud de expresarse adecuadamente, respetando las necesidades, deseos, valores y convicciones que tenemos como personas. Aquellos que no se afirman a sí mismos suelen intentar eludir enfrentarse a alguien cuyos valores sean distintos, o simplemente intentan “encajar con los demás”. Cuando una persona amplía las fronteras de su capacidad de enfrentarse a los problemas, también expande su eficacia y su respeto por sí mismo. “Una autoafirmación sana conlleva la voluntad de enfrentarse a los desafíos de la vida, en lugar de eludirlos, procurando obtener el control sobre ellos” (Branden, 2001, 24).

3.5.5. La práctica de vivir con un propósito

Según Branden (2001), los propósitos constituyen la esencia del proceso vital, ya que por medio de nuestros propósitos, organizamos nuestra conducta y le damos una dirección. Por medio de nuestras metas, creamos la sensación de tener la estructura que permite experimentar el control sobre nuestra existencia. Vivir con un propósito supone utilizar nuestro poder para alcanzar los objetivos que hemos seleccionados. Nuestras metas nos hacen avanzar, exigiéndonos el ejercicio de nuestras facultades, y dotando de energía a nuestra existencia. Sin embargo el autor señala que esto no se debe interpretar como si los logros externos de una persona fueran lo que le proporcionan su valor. Son las prácticas generadas internamente las que, entre otras cosas, posibilitan los logros, y es esto lo que constituye la raíz de la autoestima.

3.5.6. La práctica de la integridad

Cuando la conducta es congruente con los valores profesados, Branden (2001) entiende que una persona tiene integridad. Aquellos que se comportan de una manera que entra en conflicto con sus propios juicios sobre lo correcto, quedan mal ante sí mismos. El autor sugiere que necesitamos principios para guiar nuestras vidas, los cuales deben ser razonables, porque si los traicionamos, nuestra autoestima sufrirá las consecuencias.

3.6. Dimensiones de la autoestima

Coopersmith (1976), señala que la autoestima posee cuatro dimensiones que se caracterizan por su amplitud y radio de acción, logrando identificar las siguientes:

- *Autoestima en el área personal:* consiste en la evaluación que el individuo realiza y con frecuencia mantiene de sí, en relación con su imagen corporal y cualidades personales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lleva implícito un juicio personal expresado en la actitud hacia sí mismo.
- *Autoestima en el área académica:* es la evaluación que el individuo hace y con frecuencia sostiene sobre sí mismo, en relación con su desempeño en el ámbito escolar teniendo en cuenta su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual nuevamente implica un juicio personal manifestado en la actitud hacia sí mismo.
- *Autoestima en el área familiar:* consiste en la evaluación que el individuo hace y frecuentemente mantiene con respecto a sí, en relación con sus interacciones con los miembros de su grupo familiar, su capacidad, productividad, importancia y dignidad, implicando un juicio personal manifestado en las actitudes asumidas hacia sí mismo.
- *Autoestima en el área social:* es la valoración que el individuo realiza y con frecuencia mantiene con respecto a sí mismo en relación con sus interacciones sociales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual igualmente lleva implícito un juicio personal que se manifiesta en las actitudes asumidas hacia sí mismo.

3.7. Niveles de Autoestima

Coopersmith (1967), plantea que existen distintos niveles de autoestima, por lo cual cada persona reacciona ante situaciones similares, de forma diferente; teniendo expectativas desiguales ante el futuro, reacciones y autoconceptos disimiles. Caracteriza a las personas con alta, media y baja autoestima.

Al respecto, el autor refiere que las personas que poseen una **autoestima alta** son expresivas, asertivas, con éxito académico y social, confían en sus propias percepciones y esperan siempre el éxito, consideran su trabajo de alta calidad y mantienen altas expectativas

con respecto a trabajos futuros, manejan la creatividad, se autorrespetan y sienten orgullo de sí mismos, caminan hacia metas realistas.

Por su parte las personas con una **media autoestima**, son personas expresivas, dependen de la aceptación social, igualmente tienen alto número de afirmaciones positivas, siendo más moderadas en sus expectativas y competencias que las anteriores.

Por último, las personas con **baja autoestima** son desanimadas, deprimidas, aisladas, consideran no poseer atractivo, son incapaces de expresarse y defenderse; se sienten débiles para vencer sus deficiencias, tienen miedo de provocar el enfado de los demás, su actitud hacia sí mismo es negativa, carecen de herramientas internas para tolerar situaciones y ansiedades.

Por su parte, Piaget (1985), también menciona tres niveles:

Autoestima alta: está constituida por dos importantes sentimientos: la capacidad (de que se es capaz) y el valor (de que se tiene cualidades). Esta actitud deriva en la confianza, el respeto y el aprecio que una persona pueda tener de sí misma. Se caracteriza porque el sujeto se acepta tal como es, siempre tratando de superarse, lo cual lo lleva a ser una persona asertiva. Es conciente de sus alcances pero también de sus limitaciones, aunque éstas no constituyen un obstáculo sino un reto motivador para su desarrollo.

Autoestima relativa: oscila entre sentirse apta o no, valiosa o no, que acertó o no como persona. Tales incoherencias se suelen encontrar en personas que a veces se sobrevaloran, revelando una autoestima confusa.

Autoestima baja: se trata de un sentimiento de inferioridad e incapacidad personal, de inseguridad, dudas respecto a uno mismo y también culpa, por miedo a vivir con plenitud. Existe la sensación de que nada alcanza. Puede ir acompañado de inmadurez afectiva. Las necesidades físicas, afectivas, emocionales, sociales e intelectuales de las personas con baja autoestima no han sido satisfechas adecuadamente. Ni las características intrínsecas ni las extrínsecas han estimulado un adecuado valor como persona y no ha aprendido a valorarse, por lo que se sentirá inadecuado, inadaptado, incapaz, inseguro, indefenso y sin valor.

Otros autores clasifican a la autoestima en dos grupos: autoestima positiva y autoestima negativa. A continuación se presentan las características básicas que diversos autores plantean, respecto a cada uno de estos grupos.

3.8. Características de una autoestima positiva

Según Branden (2001, 14), “el modo en que las personas se experimentan a sí mismas influye sobre cada momento de su existencia”. Por lo tanto, afirmar que la autoestima es una necesidad humana básica supone decir que contribuye de un modo esencial al proceso vital, que es indispensable para un desarrollo normal y sano; que tiene valor de supervivencia.

El mencionado autor postula que:

Aquellos que manifiestan una confianza realista en su mente y valores, aquellos que se sienten seguros de sí mismos, tienden a experimentar el mundo como algo accesible a ellos, y a reaccionar adecuadamente a los desafíos y las oportunidades que se les presenten. (...) La autoestima inspira a las personas a conseguir cosas y les permite sentir placer y orgullo por los logros obtenidos. Les permite experimentar la satisfacción. Una autoestima elevada busca el reto y el estímulo que suponen unas metas dignas y exigentes. Alcanzar estas metas alimenta la sana autoestima. (Branden, 2001, p. 15-16)

Cuanto más elevada sea la autoestima de una persona, es probable que sus relaciones sean abiertas, honestas y correctas, lo cual refuerza el autoconcepto positivo (Branden, 2001)

Pope, Craighead y McHale (1996), sostienen que tener una alta autoestima implica tener una visión “saludable” de sí mismo, es decir, alguien que acepta de modo realista sus defectos pero sin tomar una postura excesivamente crítica. Sentirse satisfecho de uno mismo no implica que no se desee ser diferente en algunos aspectos sino por el contrario, una persona con confianza en sí misma intenta mejorar sus áreas insatisfactorias.

Craig y Baucum (2001), sugieren que una elevada autoestima significa que estamos contentos con nosotros mismos y que frecuentemente nos sentimos competentes en nuestras habilidades sociales y de otra índole. Entre otras cosas implica: apreciarse a uno mismo, confiar en las propias ideas, estar seguro de uno mismo, ser curioso, afrontar los desafíos, iniciar actividades nuevas con decisión, estar orgulloso de lo que uno hace, tolerar la frustración, perseverar en la consecución de los objetivos, ser optimista, saber manejar las críticas, adaptarse con facilidad al cambio, ser autocrítico pero de forma constructiva.

Una autoestima saludable es la base para el afrontamiento de los retos y las dificultades en la vida, como así también para ayudar a quienes precisan nuestro apoyo (Diaz, 2008).

Según Haeussler y Milicic (1997), las expresiones de un sujeto con autoestima positiva son variadas y dependen tanto de factores de personalidad como de factores ambientales. Sin embargo, existen rasgos comunes que podrían sintetizarse de la siguiente forma:

En relación a sí mismo:

- Tiene una actitud de confianza frente sí mismo, actúa con seguridad y se siente capaz y responsable por lo que siente, piensa y hace.
- Es una persona integrada, que está en contacto con lo que siente y piensa.
- Tiene capacidad de autocontrol y es capaz de autorregularse en la expresión de sus impulsos.

En relación a los demás:

- Es abierto y flexible, lo que le permite crecer emocionalmente en la relación con los otros.
- Tiene una actitud de valoración de los demás y los acepta como son.
- Es capaz de ser autónomo en sus decisiones y le es posible disentir sin agredir.
- Toma la iniciativa en el contacto social y, a su vez, es buscado por sus compañeros, porque resulta atractivo.
- Su comunicación con los otros es clara y directa. Los elementos verbales coinciden con los no verbales. Por lo que su comunicación es congruente.
- Tiene una actitud empática, es capaz de conectarse con las necesidades de los demás.
- Establece en forma adecuada relaciones con personas de mayor jerarquía

Frente a las tareas y obligaciones:

- Asume una actitud de compromiso, se interesa por la tarea y es capaz de orientarse por las metas que se propone.
- Es optimista en relación a sus posibilidades para realizar sus trabajos.

- Se esfuerza y es constante a pesar de las dificultades. No se angustia en exceso frente a los problemas, pero se preocupa por encontrar soluciones.
- Percibe el éxito como el resultado de sus posibilidades y esfuerzos.
- Cuando se equivoca es capaz de reconocerlo y de enmendar sus errores; no se limita a autoculparse ni a culpar a los otros.
- Su actitud es creativa. Es capaz de asumir los riesgos que implica una tarea nueva.
- Es capaz de trabajar en grupo con sus compañeros.

3.9. Características de una autoestima baja

Branden (2001), postula que la baja autoestima constituye tanto un factor causal que predispone a experimentar problemas psicológicos como la consecuencia de estos. Los problemas que se manifiestan como una autoestima pobre también contribuyen significativamente al constante deterioro de la misma. Cuando el grado de autoestima es bajo, el autor sugiere que disminuye la resistencia frente a las adversidades de la vida, es decir, las personas tienden a sentirse más influidas por el deseo de evitar el dolor que por el de experimentar la alegría (Branden, 2001). Esto no quiere decir que sean necesariamente incapaces de alcanzar ciertos valores auténticos. Sin embargo, el mencionado autor refiere que por lo general aquellas personas que tienen una autoestima pobre son menos eficientes de lo que podrían serlo potencialmente, lo cual también implica que estarán limitados en su capacidad de que sus logros produzcan alegría, porque nada de lo que hagan les parecerá suficiente.

Un bajo nivel de autoestima se decanta por la seguridad de lo familiar, lo que no exige apenas nada, lo cual a su vez debilita la autoestima. (...) Cuanto más bajo sea el grado de autoestima, más confusa, evasiva e inadecuada será su comunicación con los demás, debido a su incertidumbre sobre sus propios pensamientos y sentimientos o por temor a la reacción del oyente. Esto, a su vez, hace que disminuya la experiencia positiva de uno mismo. (Branden, 2001, p. 16)

Siguiendo a este autor, podemos decir que la baja autoestima se correlaciona con la irracionalidad, con la rigidez, el miedo a lo nuevo y a lo desconocido, con la conformidad inadecuada o con una rebeldía poco apropiada, con la sumisión o el comportamiento reprimido de forma excesiva y el miedo a la hostilidad de los demás. En ocasiones pueden

responder con hostilidad o agresión. La baja autoestima implica insatisfacción, rechazo y desprecio hacia sí mismo. Se ven como inútiles, dependientes y abrumados. Por lo que estas personas son más vulnerables ante cualquier situación.

Las personas con una baja autoestima entran en un círculo vicioso muy reforzante: al no apreciarse a sí mismas, carecen de motivación para llevar a cabo su superación personal, son pesimistas y se sienten inseguras para abordar los problemas cotidianos, lo que las hace poco comunicativas, tristes y con escasa capacidad resolutive. Esto las lleva a autocriticarse negativamente, socavando su autoestima y cerrando así el círculo vicioso (Gallar, 2004).

Haeussler y Milicic (1997), refieren que la baja autoestima puede expresarse de diferentes maneras dependiendo de la personalidad del sujeto, de sus experiencias vitales y de los modelos de identificación a los que ha estado expuesto. Algunas formas de expresión de la baja autoestima son las siguientes:

- **Actitud excesivamente quejumbrosa y crítica:** esta actitud es una forma de expresar una sensación de descontento porque las cosas no les resultan como ellos se merecen o esperaban y la sensación de no ser suficientemente valorados por las otras personas. A través de sus quejas y críticas buscan la atención y la simpatía de los otros, pero pueden llegar a ser rechazados porque los demás se aburren de sus constantes quejas o consideran injustos sus reclamos. Esta actitud del ambiente viene a confirmar en ellos la idea de que nadie los comprende y asumen una posición de víctimas.
- **Necesidad compulsiva de llamar la atención:** son sujetos que están constantemente demandando que se los atienda, como una manera de lograr que los demás les confirmen que son importantes. Suelen interrumpir para que los demás se fijen en lo que están haciendo o pensando. Normalmente no tienen éxito y reciben respuestas negativas. Así, su necesidad de aprobación queda insatisfecha, lo que exacerba la actitud demandante.
- **Necesidad imperiosa de ganar:** son sujetos que se frustran y se ofuscan en forma desproporcionada si pierden. Creen que para ser queribles deben lograr ser siempre los primeros y hacerlo siempre mejor que los demás. En los juegos no pueden asumir una actitud relajada de diversión, ya que el perder es vivido como una catástrofe. Lo mismo les sucede en todas las situaciones que involucran competencia. Son malos

perdedores, porque no aceptan la derrota; y malos ganadores, porque hacen una ostentación exagerada de sus éxitos.

- **Actitud inhibida y poco sociable:** en la medida en que se los valora poco, tienen mucho temor a autoexponerse. Imaginan que son aburridos para los otros sujetos, por esta razón no se atreven a tomar la iniciativa creyendo que podrían ser rechazados. Tienen mucha dificultad para hacer amigos íntimos, y aunque no son rechazados tampoco son populares, ya que responden de manera poco activa a las demandas de los demás.
- **Temor excesivo a equivocarse:** son personas que están convencidas de que cometer una equivocación equivale a una catástrofe, por esta razón se arriesgan poco o nada.
- **Actitud insegura:** son sujetos que confían poco en sí mismos. Presentan gran inseguridad para autoexponerse, por ejemplo, tienen temor a hablar en público y un marcado sentido del ridículo. Esta actitud frena su creatividad, ya que prefieren hacer sólo aquello que están seguros de hacer bien. A pesar de que muchas veces tiene gran capacidad dedican mucho tiempo y energía a su trabajo, les falta originalidad, ya que el temor a errar y a probar nuevas experiencias limita sus posibilidades innovadoras.
- **Ánimo triste:** a veces aparecen como sujetos muy tranquilos, pero si se les observa con cuidado, muestran un sentimiento general de tristeza, sonrían con dificultad, las actividades que se les proponen no los motivan. Les falta espontaneidad y aparecen como poco vitales en relación a los demás. Tampoco pelean por su espacio y, en una actitud resignada, aceptan el lugar que se les asigna. Hay que tener presente que estas personas necesitan más que otros que se les dé un espacio significativo y que se les reconozcan sus habilidades.
- **Actitud perfeccionista:** La mayoría de estas personas, en su afán de corregir y mejorar lo que están haciendo, resultan muy pocos productivos. Les cuesta discriminar que es importante y que no lo es, por lo que gastan la misma energía en cosas accesorias que en cosas importantes, dejando de hacer, en ocasiones, tareas fundamentales.
- **Actitud desafiante y agresiva:** probablemente esta es la conducta que en la infancia es más difícil de percibir como problema de baja autoestima, ya que los niños desafiante aparecen como sobreseguros. Buscan recibir atención de manera inapropiada. En

muchas ocasiones, la mayoría de la gente encubre su frustración y tristeza con sentimientos de rabia. El temor a la falta de aprobación lo compensan transformando su inseguridad en la conducta opuesta, es decir, en una conducta agresiva.

- **Actitud derrotista:** son sujetos, que por su historia de fracasos, tienden a imaginar que ante cualquier empresa que deban enfrentar los resultados van a ser deficientes, por lo que muchas veces ni siquiera lo inician. Se autoperciben como fracasados.
- **Necesidad compulsiva de aprobación:** son sujetos que quisieran ser constantemente aprobados por todos. Necesitan reconocimiento por cada logro y están buscando permanentemente la atención de los otros, dependiendo de ellos para su valoración personal. Detrás de esta necesidad de aprobación hay una inseguridad muy grande, una falta de confianza en sus propias capacidades y un temor muy marcado a mirarse a sí mismos, a enfrentar sus sentimientos y a autoevaluarse.

3.10. Autoestima y Adolescencia

La importancia de la autoestima viene avalada por el hecho de que puede considerarse como uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez. Según Parra, Oliva y Sánchez-Queija (2004, citados en Reina, Oliva y Parra, 2010), una autoestima positiva facilita a los jóvenes tener un buen ajuste psicológico, lo que a su vez favorece su adaptación social y puede mediar en la prevención de determinadas conductas de riesgo.

Rodríguez y Caño (2012, 390) citando a otros autores refieren que:

Cuando se analiza el efecto de las contingencias de reforzamiento en la autoestima, se encuentra que ésta fluctúa en respuesta a aquellos acontecimientos que a lo largo del desarrollo del individuo han ido adquiriendo un valor de contingencia para su percepción de autovalía. (Crocker, Luhtanen, Cooper y Bouvrette, 2003)

Los mencionados autores refieren que las contingencias de autovalía se definen como la relativa importancia que tienen los distintos acontecimientos para la consideración que los individuos tienen de sí mismos. Los incrementos y decrementos en la autoestima de los jóvenes en respuesta a sus éxitos y fracasos dependen, en concreto, de si éstos se producen en las circunstancias vitales que son contingentes a su percepción de autovalía. Las reacciones afectivas son, a su vez, más intensas ante los éxitos y fracasos que se producen en estas

circunstancias que ponen en juego su autoestima. La autoestima fluctúa, así, en función de las circunstancias específicas que experimenta el individuo, y afecta de forma importante a su motivación (Rodríguez y Caño, 2012).

Desde esta perspectiva, Rodríguez y Caño (2012), basándose en los aportes de diversos autores en lo referente a esta temática, consideran que la autoestima rasgo (o nivel típico de autoestima) depende principalmente de las contingencias de autovalía que experimenta el individuo y de su tendencia a construir circunstancias que satisfagan dichas contingencias, mientras que la autoestima estado (o experiencia momentánea de autoestima) va a fluctuar en torno a dicho nivel típico de autoestima en respuesta a los éxitos y fracasos que experimenta el individuo en las circunstancias vitales relevantes. Una vez alcanzado cierto nivel típico de autoestima, éste va a producir también ciertos efectos en los estilos cognitivos y conductuales de afrontamiento. Una autoestima alta en adolescentes se asocia con una percepción menos negativa del estrés cotidiano. Los mencionados autores manifiestan que los jóvenes con una autoestima elevada informan que disfrutan de más experiencias positivas y son más eficaces en el afrontamiento de experiencias negativas, generando respuestas más adaptativas tras el fracaso. Así, interpretan las experiencias negativas de un modo más funcional, minimizando la importancia de la habilidad implicada en una tarea tras el fracaso en ella. También se perciben menos responsables ante la retroalimentación negativa que los jóvenes con baja autoestima, tienden a realizar atribuciones más controlables y se muestran más persistentes ante tareas insolubles. Realizan, a su vez, una mayor planificación de las respuestas en el ámbito académico y obtienen, en general, niveles superiores de éxito académico. Mantener un autoconcepto elevado en el ámbito académico favorece, junto al éxito en dicho ámbito, una mejor percepción de autoeficacia y el uso de más y mejores estrategias de aprendizaje, las cuáles facilitan un procesamiento profundo de la información. En cuanto a las relaciones interpersonales, los adolescentes con una alta autoestima se muestran menos susceptibles a la presión de los iguales, obtienen mejores impresiones por parte de éstos y se muestran más cercanos. Cuando los jóvenes con menor autoestima experimentan fracaso en áreas que son relevantes para su autoestima, llevan a cabo un afrontamiento menos eficaz. Así, tienden a sobregeneralizar los fracasos y dirigen sus conductas a evitar las emociones negativas que éstos les producen. El individuo que desde edades tempranas aprende respuestas de evitación para afrontar experiencias que le producen emociones negativas puede llegar incluso a tener dificultades para afrontar eficazmente estas situaciones, lo que hace probable que los fracasos se repitan,

retroalimentando así una baja autoestima. Esto puede contribuir, a su vez, a que sus conductas se dirijan, incluyendo las socialmente conflictivas, a satisfacer su autoestima aun a expensas de otras metas que podrían resultarle más satisfactorias.

Dichos autores sostienen que, generalmente, se ha considerado a la autoestima global como un rasgo bastante estable a lo largo del tiempo y a la experiencia momentánea de autoestima fluctuando en torno a ese nivel. Cuando se ha investigado la trayectoria de la autoestima global para ambos sexos, se encuentran niveles relativamente altos en la infancia que disminuyen al comienzo de la adolescencia y a lo largo de ésta. Estos niveles se incrementan de nuevo desde el comienzo de la vida adulta y vuelven a decaer desde las edades medias de la vida adulta hasta la vejez (Robins y Trzesniewski, 2005, citados en Rodríguez y Caño, 2012). El hecho de que los adolescentes de edades tempranas se caractericen por sufrir grandes cambios y confusión en torno a sí mismos contribuye también a que la autoestima sea particularmente influenciada en estas edades (Robins y Trzesniewski, 2005, citados en Rodríguez y Caño, 2012).

Garaigordobil y Durá (2006), realizaron un estudio con adolescentes de entre 14 y 17 años, cuyo objetivo principal fue estudiar las relaciones del autoconcepto y la autoestima con cooperación, habilidades sociales, sentimientos de felicidad, y otras dimensiones de personalidad. Los resultados a los que arribaron sugieren que los adolescentes de ambos sexos con altas puntuaciones en autoconcepto y autoestima, son cooperativos, es decir, son capaces de actuar de forma conjunta y coordinada, en el trabajo, en el ocio o en relaciones sociales, tienen sentimientos de felicidad, de bienestar psicológico, manifiestan alta tolerancia al estrés, siendo capaces de enfrentarse con serenidad a situaciones de tensión, tienen alto nivel de inteligencia social, es decir, son capaces de crear relaciones apropiadas con otros, manifiestan alto nivel de integración social, basada en el respeto y la aceptación de normas y tradiciones sociales, disponen de alta capacidad de trabajar en equipo, para participar y colaborar, son autoexigentes, con motivación y ambición profesional, tienen tesón, constancia, tenacidad, capacidad para perseverar en una tarea incluso ante condiciones adversas, tienen baja impulsividad en las interacciones sociales, manifiestan un bajo nivel de desajuste emocional, es decir, son estables y no se alteran fácilmente ante las demandas del entorno, tienen bajos niveles de ansiedad relacionada con tensión, sobreexcitación, preocupación y muestran bajos niveles de depresión vinculada a preocupaciones, creencias irracionales y pobre valoración de sí mismo. Los mencionados autores concluyen que los adolescentes con altas puntuaciones en

autoconcepto y autoestima, con mayor probabilidad, son estables emocionalmente, sociables y responsables.

3.11. Autoestima y Redes Sociales

El uso de Internet en general, y de sitios de redes sociales como Facebook, en particular, pueden estar asociados con el sentido de la autoestima y otras medidas de desarrollo psicosocial de la persona, a pesar de que las contribuciones positivas o negativas del uso de Internet para el bienestar psicológico son discutidas (Kraut, Patterson, Lundmark, Kiesler, Mukhopadhyay y Scherlis, 1998; Kraut, Kiesler, Boneva, Cummings, Helgeson y Crawford, 2002; Shaw y Gant, 2002; Valkenburg, 2006; citados en Steinfield, Ellison y Lampe, 2008).

Entre los jóvenes, las relaciones con los pares son importantes tanto para la generación de beneficios fuera de línea, comúnmente conocido como el capital social, y el desarrollo psicosocial. El capital social es un constructo utilizado para describir los beneficios que uno recibe de las relaciones con otras personas (Lin, 1999 citado en Steinfield et al., 2008). Los mencionados autores sugieren que la intensa utilización de Facebook está estrechamente relacionada con la formación y mantenimiento de capital social.

El capital social también se ha relacionado con el bienestar físico y psicológico de los jóvenes. En una revisión de amplio alcance, Morrow (1999, citado en Steinfield et al., 2008), encontró que a pesar de la falta de una definición consistente y medición, el trabajo sugiere que los jóvenes con mayor capital social son más propensos a involucrarse en comportamientos que conducen a una mejor salud, al éxito académico y desarrollo emocional.

Investigadores sobre el capital social han descubierto que varios tipos de capital social, incluyendo los lazos con amigos y vecinos, están relacionados con los índices de bienestar psicológico, tales como la autoestima y la satisfacción con la vida (Bargh, McKenna, y Fitzsimons, 2002; Helliwell y Putnam, 2004 citados en Steinfield et al., 2008).

Las personas usan las redes sociales para satisfacer una variedad de necesidades sociales, incluyendo la auto-expresión y auto-presentación. En consecuencia, el uso de una red social puede mejorar la autoestima y afectar positivamente el bienestar (Gonzales y Hancock 2011; Valkenburg, Peter, y Schouten 2006 citados en Wilcox y Stephen, 2012)

Wilcox y Stephen (2012), en su estudio proponen que mientras que el uso de las redes sociales hace que las personas se sientan mejor consigo mismas, este incremento de la

sensación de autoestima puede tener un efecto perjudicial sobre el comportamiento. Argumentan que, debido a que las personas se preocupan por la imagen que presentan a sus amigos cercanos en las redes sociales, la utilización de éstas aumenta la autoestima de los usuarios que están enfocados en los amigos cercanos (es decir, los lazos fuertes) mientras navegan por la red social. Este incremento momentáneo de la autoestima reduce el autocontrol, lo que lleva a quienes se centran en los lazos fuertes a mostrar menos autocontrol después de navegar por una red social en comparación con los no navegan por una red social.

Aunque investigaciones anteriores concluyen que el uso de la red social puede aumentar la autoestima (Gonzales y Hancock 2011, citados en Wilcox y Stephen, 2012), los resultados obtenidos en la investigación de Wilcox y Stephen (2012), muestran que este efecto surge principalmente cuando las personas se centran en lazos fuertes y cercanos mientras navegan por su red social. Es importante destacar que, cuando se centran en los vínculos fuertes, las personas son más conscientes de que las imágenes que están presentando en las redes sociales están siendo observadas por sus amigos cercanos.

González, Landero y Díaz (2013, citados en Fernández López, 2015), refieren que en la actualidad el concepto de redes sociales ha cambiado o se ha ampliado gracias a las nuevas tecnologías y las páginas de interacción social que se han apoderado del término debido a la necesidad por la cual fueron creadas. Esto da pie a una nueva línea de investigación para la cual, la teoría psicológica que explica el uso de redes como Facebook, suele ser escasa. Los mencionados autores realizaron un estudio con 497 personas de 15 años en adelante, que usaran redes sociales. Éstos sostienen que el apoyo social percibido a través de las redes sociales muestra cada vez más un incremento. Por ello, plantean que resultaría lógico pensar que quienes perciben mayor apoyo social en las redes sociales, a su vez, poseen un mayor apoyo social “percibido”; no obstante, si se correlaciona la escala de apoyo social en redes con otra escala sustentada (como la escala de apoyo social percibido), ésta es débil. Ello coincide con los resultados de Harfuch, Murguía, Lever y Andrade (2009, citados en Fernández López, 2015), cuyo análisis radica en la adicción a Facebook, y su relación con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. Dichos autores sostienen que “cuanto más tiempo se emplea en el uso de redes sociales no significa que las personas aumenten su interacción social, ni su autoestima, ni que obtengan mayor satisfacción en sus relaciones” (Harfuch et. al, 2009, citados en Fernández López, 2015, 60), sino que lo esencial es la calidad de la interacción y comunicación con otros. También refieren que el hecho de pasar más tiempo dentro de las

redes sociales virtuales no significa que las personas aumenten su interacción social; sin embargo, según González et al., (2013, citados en Fernández López, 2015), la mayoría de los participantes de su estudio reportan estar satisfechos con el apoyo recibido a través de sus redes sociales. A su vez, Kalpidou, Costin y Morris (2011, citados en Fernández López, 2015), descubrieron una relación desfavorable entre la cantidad de tiempo dedicado a Facebook y la autoestima. Según dichos autores, aquellas personas con una baja autoestima, resultaron tener una conexión emocional mucho más fuerte a Facebook.

Capítulo 4:

AUTOEFICACIA

4.1. Definición de autoeficacia

El constructo de autoeficacia representa un aspecto nuclear de la teoría cognitiva social. Se puede definir como la evaluación de la propia habilidad o competencia para desempeñar una conducta específica exitosamente, o como las creencias respecto a ser capaz de desempeñar exitosamente una conducta para lograr ciertos resultados (Bandura, 1982, 1997 a, b). Dicho autor define la autoeficacia percibida como: “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1987, p. 416). Por lo tanto, el concepto no hace referencia a los recursos de que se disponga sino a la opinión que uno tenga sobre lo que puede hacer con ellos (Díaz, 2008).

Según la teoría de Bandura (1987), uno de los aspectos que más influyen en la vida diaria del hombre, es su autoconocimiento, es decir, la opinión que éste tenga de su eficacia personal:

Tanto el conocimiento, como las operaciones transformadoras y las habilidades exigidas son elementos necesarios, pero no suficientes, para conseguir un rendimiento adecuado. El individuo no siempre actúa de forma óptima aunque conozca con exactitud cuál es la mejor conducta a desarrollar; ello se debe a que el pensamiento autorreferente actúa como intermediario entre el conocimiento y la acción (...). Un rendimiento adecuado requiere tanto de la existencia de habilidades como la creencia por parte del sujeto de que dispone de la eficacia suficiente para utilizarlas. La eficacia en el comportamiento requiere una constante improvisación de habilidades que permitan dominar las circunstancias continuamente cambiantes del entorno, la mayoría de las cuales están constituidas por elementos ambiguos, impredecibles y

muchas veces estresantes. Por lo tanto, la iniciación y el control de las interacciones con el entorno están gobernados en parte por el juicio que haga el individuo de sus propias capacidades operantes, es decir, la opinión que este tenga de lo que puede hacer en determinadas circunstancias. (p. 415-416)

Según el mencionado autor (Bandura, 1997), la percepción de autoeficacia actúa como mediador para la regulación del funcionamiento humano y el control de los acontecimientos que inciden sobre la vida de un sujeto a través de la autorregulación de los procesos de pensamiento, la motivación y los estados afectivos. Dicho constructo hace referencia a las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados, por lo tanto, el autor postula que las personas difieren en las áreas de vida en las cuales desarrollan su sentido de eficacia y en los niveles para los cuales desarrollan el mismo en determinadas actividades. Por ello, Bandura (2001), refiere que: “el sistema de creencias de eficacia no es un rasgo global sino un grupo de auto-creencias ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado”.

La autoeficacia también ha sido definida por otros autores, quienes la consideran un indicador del nivel de autoconfianza poseído por un sujeto que le permite hacer frente a los estresores. Como tal, la autoeficacia puede ser tratada como un recurso para hacer frente al estrés (Jerusalem y Schwarzr, 1992).

Pajares (1996), define la autoeficacia como las creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para organizar y ejecutar los caminos para la acción requeridos en situaciones esperadas o basadas en niveles de rendimiento.

Schunk y Zimmerman (1997), por su parte, la definen como las creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para aprender o desempeñar comportamientos en niveles previamente definidos.

Zimmerman, Kitsantas y Campilla (2005, citados en Velásquez, 2012), postulan que la autoeficacia hace referencia a las creencias propias acerca de las capacidades sobre aprender o rendir efectivamente en determinada situación, actividad o tarea.

Tejada (2005, citado en Velásquez, 2012), la define como “un grupo referenciado de creencias entrelazadas en distintos dominios de funcionamiento, con respecto a: la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y fisiológicos”.

4.3. Autoeficacia y la teoría cognitiva social

La teoría cognitiva social (TCS) es una teoría extensamente aceptada y empíricamente validada del comportamiento individual basada en el trabajo de Albert Bandura.

Woolfolk (2010), refiere que a principios de la década de 1960, Bandura demostró que las personas pueden aprender al observar los actos de otros y las consecuencias de esos actos. La mayor parte de lo que ahora se conoce como *teoría cognitiva social* se basa en el trabajo que inició este autor en la década de 1950 en la Universidad de Stanford. Bandura señaló que las perspectivas conductuales tradicionales del aprendizaje eran precisas, pero incompletas, porque sólo ofrecían una explicación parcial del aprendizaje y pasaban por alto elementos importantes, especialmente las creencias y las influencias sociales. Respecto a esta teoría, la mencionada autora postula lo siguiente:

La teoría cognoscitiva social de Bandura sobre el aprendizaje y la motivación combina el interés conductual por las consecuencias y un interés cognoscitivo en el pensamiento. Los conceptos básicos de la teoría cognitiva social son las interacciones entre la conducta, el ambiente y las características personales; las creencias acerca de las capacidades personales; el aprendizaje por medio de la observación y los modelos; y la guía del propio aprendizaje a través de la autorregulación (Woolfolk, 2010, p.17).

Dicha teoría explica la manera en que las personas desarrollan capacidades sociales, emocionales, cognoscitivas y conductuales; la forma en que los individuos regulan su propia vida; y los factores que los motivan (Bandura, 2007; Bandura y Locke, 2003 citados en Woolfolk, 2010).

En este sentido, también Velásquez (2012, 149), al realizar una revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia, afirma que: “en la psicología, al iniciar la segunda revolución cognitiva, surge un nuevo paradigma en contraposición al conductismo, que plantea y destaca el estudio de los procesos internos del sujeto como aspectos dinámicos del ser constitutivo humano”. Por lo tanto, el autor señala que:

Albert Bandura (1977, 1987, 1993, 1997, 1999, y 2001) con su teoría cognitiva social plantea a las creencias autorreferentes como aspectos esenciales para comprender el comportamiento humano, abandonando de esta forma el determinismo ambiental del conductismo para abordar al ser humano como un sujeto creador y modificador de sus propias condiciones de vida en constantes relaciones con su contexto, evitando

también caer en el determinismo personal de otras corrientes -como algunas teorías psicoanalíticas o humanistas- para entrar en lo se ha denominado como **determinismo recíproco** a través de la interacción dinámica entre tres factores: los factores personales, los factores comportamentales y los factores ambientales. (Velásquez, 2012, p. 149-150)

Woolfolk (2010) refiere que:

Los factores personales (creencias, expectativas, actitudes y conocimientos), el ambiente físico y social (los recursos, las consecuencias de los actos, otras personas, modelos, profesores y entornos físicos) y la conducta (actos individuales, decisiones y declaraciones verbales) se influyen entre sí. (p. 349-350)

Olaz y Pérez (2012) postulan que:

La teoría cognitiva social no adopta un modelo de causalidad lineal (aceptado por otras perspectivas teóricas) y propone en cambio un modelo de determinismo recíproco, el cual permite el estudio del ser humano en toda su complejidad, contemplando los principales factores determinantes así como sus influencias interactivas. (p. 158)

Estos autores concluyen que “la interpretación que las personas realicen de los resultados de su comportamiento afectará sus pensamientos, emociones y demás factores personales, los cuales a su vez influirán en su conducta subsiguiente y en la forma en que estructuren su entorno” (Olaz y Pérez, 2012, 159).

Una característica esencial de la perspectiva cognitiva social es que los individuos son percibidos como proactivos y autorreguladores más que como reactivos y controlados por factores biológicos o ambientales (Pajares y Schunk, 2001 citados en Olaz y Pérez, 2012).

Finalizando la década de los setenta, se propone la *teoría de la autoeficacia*, siendo ésta producto principalmente de dos ideas que Bandura tiene en mente: la primera es que las intervenciones que modifican el ambiente son eficaces para modificar la conducta; la segunda es que la intervención cognitiva del sujeto es imprescindible (Valencia, 2006 citado en Velásquez, 2012). Se avanza entonces a identificar a la autoeficacia como un estado psicológico en el cual la persona evalúa su capacidad y habilidad de ejecutar determinada tarea, actividad, conducta, entre otros, en una situación específica con un nivel de dificultad previsto (Bardales, Díaz, Jiménez, Terreros, y Valencia, 2006 citados en Velásquez, 2012).

4.3. Expectativas específicas que incorpora la teoría cognitiva social

De acuerdo con esta teoría, las expectativas juegan un papel muy importante en la formación del comportamiento, los objetivos y el funcionamiento humano general (Bandura, 1986).

- **Expectativas relacionadas con la autoeficacia:** Wood y Bandura (1989, citados en Igbaria e Iivari, 1995, 588) manifiestan que “la autoeficacia remite a creencias en las capacidades de uno para movilizar la motivación, los recursos cognitivos, y los cursos de acción necesarios para satisfacer demandas situacionales dadas”. Según Bandura (1997), las expectativas de autoeficacia son juicios acerca de lo bien que una persona puede actuar de una manera determinada con el fin de alcanzar un objetivo o hacer frente con eficacia a situaciones de estrés. Se refiere a las habilidades personales para lograr un resultado deseado. Implican la confianza que tiene un individuo en poder llegar a realizar una acción específica. “Determinan tanto la cantidad de esfuerzo que una persona va a realizar, como la cantidad de tiempo en el que podrá sostener las estrategias de afrontamiento para el logro de las metas” (Brenlla, Aranguren, Rossaro y Vázquez, 2010, 79).
- **Expectativas de resultado:** son similares al constructo de utilidad percibida desarrollado por Davis (1989, citado en Igbaria e Iivari, 1995, 588), donde “los individuos tienden a emprender conductas que creen que los ayudarán a desempeñar mejor su trabajo. Se refieren a la posibilidad de lograr finalmente un resultado deseado”. Hacen referencia a “lo que se espera como efecto o producto consecuente a una acción específica una vez realizada” (Brenlla, Aranguren, Rossaro y Vázquez, 2010).

Diaz (2008), refiere que los conceptos de expectativas de autoeficacia y de expectativas de resultados son, pues, diferentes. La autoeficacia percibida es un juicio emitido sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución, mientras que las expectativas de resultados hacen referencia a las consecuencias más probables que producirá dicha acción. Un resultado es la consecuencia de un acto, no es el acto en sí mismo. Es importante diferenciar estos conceptos ya que puede suceder que un individuo crea que una determinada conducta producirá ciertos resultados, pero dude de poder llevar a cabo la conducta necesaria. “El hecho de que una persona crea que un determinado curso de acción produce determinados

resultados es independiente de que se crea capaz, o no, de llegar a realizar el conjunto de acciones requerido para arribar a ellos” (Brenlla, Aranguren, Rossaro y Vázquez, 2010 79).

Olaz y Pérez (2012), sostienen que:

La autoeficacia ocupa un lugar central entre los pensamientos autorreferentes que afectan la acción y el funcionamiento humano. (...) Las creencias de eficacia ejercen un rol mediador actuando como filtro entre las habilidades y logros del ser humano y su conducta subsiguiente. Estas creencias constituyen las bases de la motivación, el bienestar y el logro personal, esto es debido a que aun cuando las personas creen que sus acciones pueden producir los resultados que ellos desean (expectativas de resultados), estas expectativas no son suficientes para motivarlas a perseverar frente a los obstáculos o dificultades que puedan presentárseles en el ejercicio de un curso determinado de conducta. (p. 159-160)

Bandura (1986, 1994, 1997, citado en Woolfolk, 2010, 350), sugiere que “las predicciones de posibles resultados de la conducta son cruciales para el aprendizaje porque influyen en las metas, el esfuerzo, la perseverancia, las estrategias y la resiliencia”. Tales predicciones se ven afectadas por la autoeficacia, es decir, las creencias acerca de nuestra competencia o eficacia personal en alguna área específica.

4.4. Diferencias entre autoeficacia, autoestima y autoconcepto

Según Branden (2001), “la percepción de autoeficacia es un componente básico para la autoestima, porque el hombre necesita esa confianza en sí mismo para enfrentar las decisiones y problemas en su vida, dudar de su eficacia, lo lleva a la ansiedad”.

Woolfolk (2010), refiere que comparada con la autoestima, la autoeficacia se refiere a los juicios sobre las capacidades individuales mientras que la autoestima se relaciona con los juicios sobre la valía personal. La mayoría de las personas suponen que la autoeficacia es similar al autoconcepto o a la autoestima, pero no es así. La autoeficacia está orientada hacia el futuro, “es la evaluación específica en un contexto en relación con la capacidad para desempeñar una tarea en particular” (Pajares, 1997 citado en Woolfolk, 2010, 350). El autoconcepto es un constructo más general que abarca muchas percepciones acerca del yo, incluyendo la autoeficacia. El autoconcepto se desarrolla como resultado de comparaciones externas e internas, en las que se utiliza a otros individuos u otros aspectos del yo como marcos de referencia. Sin embargo, la autoeficacia se enfoca en su habilidad para realizar con

éxito una tarea específica, sin la necesidad de hacer comparaciones. Asimismo, las creencias acerca de la autoeficacia son fuertes factores de predicción del comportamiento, mientras que el autoconcepto tiene un menor poder predictivo (Anderman y Anderman, 2009 citados en Woolfolk, 2010). Algunos autores consideran que no existe una relación directa entre la autoestima y la autoeficacia. Es posible sentirse muy eficaz en cierta área y no tener una autoestima elevada, o a la inversa (Valentine, Dubois y Cooper, 2004 citados en Woolfolk, 2010).

Reina et al. (2010), refieren que en comparación con la autoestima, la autoeficacia tiene un alcance menos global puesto que hace referencia a la percepción de la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para conseguir determinados logros o resultados. Mientras que la autoestima es la autovaloración personal, la autoeficacia tiene que ver con la percepción que tiene un individuo acerca de su capacidad para conseguir un objetivo. Según estos autores, existen razones para pensar que ambos aspectos guardan relación entre sí, ya que el sentimiento de autoeficacia va a influir en el grado de implicación y persistencia del sujeto en la realización de tareas de cierta complejidad, lo que afectará en su resolución, con la consiguiente repercusión sobre su autoestima (Schunk y Meece, 2006, citados en Reina et al., 2010). Al igual que la autoestima, la autoeficacia puede tanto vincularse a dominios específicos como valorarse de forma global (Reina et al., 2010).

4.5. Fuentes de las creencias de autoeficacia

Según Bandura (1986, 1995, 1997, 2006, 2009), las personas utilizan cuatro fuentes de información cuando juzgan su autoeficacia: experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión social y estado fisiológico y emocional. También señala que éstas pueden ser ordenadas de forma jerárquica considerando su influencia sobre la autoeficacia percibida.

Pajares (1997 citado en Olaz, 2001), refiere que el proceso básico de creación y de utilización de las creencias de autoeficacia es bastante intuitivo: los individuos se comprometen en la realización de una conducta, interpretan los resultados de esta conducta y la información aportada por cada una de las fuentes de autoeficacia, usa estas interpretaciones para crear y desarrollar creencias acerca de sus capacidades y se compromete nuevamente en la realización de conductas en dominios similares, comportándose de acuerdo a las creencias creadas. La forma en que las personas interpreten la información aportada por las fuentes de autoeficacia va a influir y afectar directamente sus creencias, lo cual afectara su

conducta y, de esta forma, su medio ambiente. De esta manera, se ve representado el enfoque interactivo de la reciprocidad triádica, base de la teoría propuesta por Bandura.

La información para juzgar la eficacia personal, transmitida por las cuatro fuentes anteriormente mencionadas, no es inherentemente informativa. Es sólo el dato en bruto, ya que las experiencias se convierten instructivas a través del procesamiento cognitivo de la información sobre la eficacia y el pensamiento reflexivo. Hay que distinguir entre la información transmitida por los acontecimientos y la información seleccionada, interpretada, e integrada en los juicios de autoeficacia (Bandura, 2009). En este sentido Olaz (2001), refiere que la interpretación de la información aportada por las cuatro fuentes de autoeficacia va a estar determinada por como sea procesada cognitivamente por el individuo.

4.5.1. Experiencias de dominio:

Bandura (2009), refiere que la manera más efectiva de instalar una fuerte eficacia es a través de las experiencias de dominio estructuradas a través de los logros graduales:

Si las personas sólo experimentan éxitos fáciles esperan resultados rápidos y son fácilmente desalentados por el fracaso. Por lo tanto, una eficacia resiliente requiere experiencia en la superación de obstáculos mediante un esfuerzo perseverante. La ruta hacia grandes logros está llena de fracasos y contratiempos. El éxito se alcanza aprendiendo de los errores. La resiliencia también debe ser construida mediante la formación en cómo manejar el fracaso de modo que sea informativo en lugar de desmoralizante. (p. 184-185)

Según Woolfolk (2010), estas experiencias de dominio son nuestras propias experiencias directas: la fuente más poderosa de información sobre la eficacia. El éxito aumenta las creencias de eficacia, en tanto que los fracasos las disminuyen. En este sentido Bandura (1995 citado en Dodobara, 2015), postula que mientras que los éxitos crean una fuerte convicción en la eficacia personal, los fracasos generan lo opuesto, en especial, si los últimos acontecen antes que el sentido de autoeficacia esté fuertemente establecido.

Diaz (2008), afirma que desarrollar un sentido de eficacia mediante las experiencias de dominio conlleva la adquisición de instrumentos cognitivos, conductuales y auto reguladores para crear y ejecutar los cursos de acción necesarios para manejar las circunstancias continuamente cambiantes de la vida. Implica la experiencia previa en una tarea que constituye una habilidad que es percibida como exitosa por el individuo, resultando un mayor

sentido de autoeficacia. La fuerza de las experiencias nuevas para modificar la autoeficacia dependerá de la naturaleza y firmeza de la autopercepción preexistente en la cual deberá integrarse. Cuando el individuo está seguro de sí mismo, tienden a responsabilizar de los fracasos a factores externos, a un esfuerzo insuficiente por su parte o a la falta de estrategias adecuadas. Una vez establecida, la autoeficacia tiende a generalizarse a otras situaciones. Como resultado de ello, puede mejorar el funcionamiento del individuo en un amplio margen de actividades. Los efectos de la generalización se producen con mayor frecuencia en las actividades que se parecen más a aquellas en que se ha conseguido aumentar la autoeficacia.

4.5.2. Experiencias vicarias:

El segundo modo influyente de crear y fortalecer las creencias de eficacia personal son las experiencias vicarias presentadas por los modelos sociales. Los modelos competentes transmiten conocimientos, habilidades y estrategias para manejar las demandas de una tarea. Por su ejemplo en la búsqueda de desafíos, los modelos fomentan aspiraciones e interés en ciertas actividades. Ver que personas similares a uno mismo tienen éxito por un esfuerzo perseverante eleva las creencias de los observadores en sus propias capacidades (Bandura, 2009, 185).

El mencionado autor postula que si las personas observan a otras similares a ellas lograr el éxito en actividades similares, su autoeficacia se verá aumentada. De la misma manera, si los observadores aprecian que personas parecidas a ellos, a pesar de arduos esfuerzos, fracasan, la evaluación del nivel de eficacia de los observadores y su motivación se verá afectada negativamente (Bandura, 1995 citado en Dodobara, 2015).

Díaz (2008), refiere que las autoevaluaciones de eficacia están influidas parcialmente por las experiencias vicarias. Las mismas conllevan la observación de desempeños exitosos y no exitosos de otros para hacer una comparación referencial y un modelo de conducta exitoso. Aunque las experiencias vicarias no suelen tener fuerza como las experiencias directas, son capaces de producir cambios significativos y duraderos en la autoeficacia mediante su efecto sobre el rendimiento.

“La observación de modelos es importante, sobre todo, cuando se trata de desarrollar la autoeficacia en tareas con las que los sujetos no están familiarizados” (Pajares y Schunk, 2001 citados en Dodobara, 2015, 9). Los modelos cumplen roles importantes para las personas ya que por un lado, les proporcionan estándares sociales en relación con los cuales

juzgan sus propias capacidades; por otra parte, las personas buscan modelos que posean competencias deseadas. Estos modelos, a través de su manera de pensar y comportamiento, transmiten conocimiento y les enseñan a los observadores habilidades y estrategias para responder satisfactoriamente a las demandas del ambiente. Por lo tanto, la percepción de autoeficacia aumenta con la obtención de mejores medios para lidiar con el ambiente (Bandura, 1995 citado en Dodobara, 2015).

4.5.3. Persuasión social:

La persuasión social o persuasión verbal constituye el tercer modo de fortalecer las creencias de las personas en relación a su capacidad para alcanzar el éxito. Las personas a quienes se persuade verbalmente de que poseen las capacidades para dominar determinadas actividades tienden a movilizar más esfuerzo y sostenerlo durante más tiempo que cuando dudan de sí mismas y piensan en sus deficiencias personales ante los problemas. La persuasión verbal se utiliza para inducir en el sujeto la creencia de que posee la capacidad suficiente para conseguir aquello que desea (Litt, 1988; Schunk, 1989, citados en Diaz 2008).

Al respecto, Bandura (2009), postula que:

Si las personas son persuadidas a creer en sí mismas, ejercerán un mayor esfuerzo. Esto aumenta sus posibilidades de éxito. Sin embargo, los persuasores creíbles deben conocer y practicar lo que predicán. Aquellas personas que construyen una creencia satisfactoria de eficacia no se limitan a transmitir una estimación positiva. Además de potenciar la confianza de la personas en sus capacidades, estructura situaciones que favorecen el éxito y evitan colocarse prematuramente en situaciones donde la posibilidad de fracaso sea grande. Animán a los individuos a medir sus éxitos más en términos de automejora que de triunfo sobre los otros. (p. 185)

Las personas que son persuadidas verbalmente de que poseen las habilidades necesarias para dominar determinadas actividades son más propensas a realizar un esfuerzo considerable y constante en comparación con aquellas que dudan de sus propias capacidades. De la misma manera, las personas que han sido convencidas de que carecen de capacidades se rinden fácilmente ante las dificultades y tienden a evitar actividades desafiantes que promuevan sus potencialidades. Se resalta que es fácil desestimar creencias de eficacia personal establecidas sobre la base de la persuasión social, puesto que estas pueden ser rápidamente contradichas ante resultados decepcionantes en la práctica (Pajares, 2002 citado en Dodobara, 2015).

4.5.4. Estado fisiológico y emocional:

Bandura (2009), afirma que las personas dependen en parte de sus estados físicos y emocionales para juzgar su eficacia. Suelen interpretar su tensión, ansiedad y cansancio como signos de deficiencias personales. El estado de ánimo también afecta la forma en cómo las personas juzgan su eficacia. Un estado de ánimo positivo aumenta el sentido de eficacia, mientras que un estado de ánimo depresivo la disminuye. Sin embargo las personas a menudo malinterpretan su fatiga, sufrimientos y dolores como evidencia de la disminución de la eficacia física. Pero estas condiciones físicas son con frecuencia debido a un estilo de vida sedentario. Por lo tanto el autor refiere que las creencias de eficacia se fortalecen mediante la reducción de la ansiedad y la depresión, la construcción de la fuerza física y la resistencia, y corrigiendo las falsas interpretaciones de los estados corporales.

Pajares (2002, citado en Dodobara, 2015), refiere que lo importante no es la intensidad de las reacciones emocionales, sino la manera en que estas son interpretadas. Por ejemplo, personas con alto sentido de autoeficacia tienden a ver sus estados de activación (arousal) como energizantes facilitadores de la acción, mientras que los individuos que albergan dudas sobre ellos mismos consideran a su arousal como un debilitador. Diaz (2008) expone que los estados afectivos pueden tener efectos muy generalizables sobre las creencias relativas a la eficacia personal en diversas esferas de funcionamiento, ya que en general, un nivel de activación elevado debilita el rendimiento. El individuo suele ser más optimista en cuanto al éxito que podrá alcanzar cuando no se sienta desbordado por el grado de activación somática que cuando se nota tenso y trastornado a nivel físico. Al evocar pensamientos sobre su propia ineptitud, que le producen temor, el propio individuo puede crearse niveles de estrés elevado que produzcan realmente las disfunciones que teme.

4.6. Procesos intervinientes en las creencias de autoeficacia

Las personas realizan contribuciones para su propio funcionamiento a través de mecanismos de la agencia personal. La agencia personal hace referencia a la capacidad de una persona para originar y dirigir acciones para propósitos dados (Zimmerman y Cleary, 2006). Entre los mecanismos de la agencia, ninguno es más central o penetrante que las creencias de las personas acerca de sus capacidades para ejercer control sobre su propio nivel de funcionamiento y sobre los acontecimientos que afectan a sus vidas (Bandura, 1993).

Según lo planteado por Bandura (2009), las creencias de eficacia regulan el funcionamiento humano a través de su impacto sobre los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Dodobara (2015), refiere que dichos procesos, normalmente, actúan en forma conjunta y no aislada.

Sin embargo, Dodobara (2015), menciona que hay factores que afectan el rol mediacional que los juicios de autoeficacia tienen en el comportamiento. Hace referencia a la *falta de incentivos y a otras limitaciones*. Es decir, una persona con una alta autoeficacia y habilidad puede decidir no comportarse de acuerdo con sus creencias y habilidades. Esto se explica porque puede carecer de los recursos necesarios para hacerlo, de incentivos o puede encontrar restricciones sociales en sus deseos. En estos casos, la autoeficacia fallará en la predicción del comportamiento. Así mismo, en situaciones donde las metas y el desempeño necesario para lograrlas no son claros, la autoeficacia percibida es de poca utilidad para predecir el comportamiento. Las personas no saben cuánto esfuerzo emplear, cuánto tiempo sostenerlo, cómo corregir errores, etc. En estas situaciones, los sujetos no pueden evaluar eficazmente su autoeficacia y deben confiar en experiencias previas.

4.6.1. Procesos Cognitivos

Los efectos de las creencias de autoeficacia en los procesos cognitivos toman una variedad de formas. Gran parte del comportamiento humano, el cual es deliberado, es regulado mediante el pensamiento anticipatorio que incluye objetivos conocidos. La fijación de objetivos personales es influenciada por la autoevaluación de las capacidades. Cuanto más fuerte sea la autoeficacia percibida, más retadores son los objetivos que se establecen las personas y más firme es su compromiso para alcanzarlos (Bandura, 1991 citado en Dodobara, 2015).

La mayoría de los cursos de acción son inicialmente modelados en el pensamiento. Las creencias de las personas en su eficacia influyen en los tipos de escenarios anticipatorios que construyen y ensayan. Las creencias de autoeficacia dan forma a esos escenarios mentales anticipados. Por ello, las personas con un alto sentido de eficacia anticipan situaciones exitosas con pautas para un desenvolvimiento correcto. Por el contrario, las personas con un bajo sentido de eficacia prevén todo lo que puede ir mal y anticipan escenarios de fracaso (Bandura, 1995 citado en Dodobara, 2015).

4.6.2. Procesos Motivacionales

Las creencias de autoeficacia juegan un rol clave en la autorregulación de la motivación (Bandura, 1991 citado en Dodobara, 2015). Existen tres diferentes formas de motivadores cognitivos: atribuciones causales, expectativas de resultados y metas cognitivas. Las creencias de autoeficacia influyen sobre las *atribuciones causales*, las cuales afectan la motivación, las reacciones afectivas y el desempeño. Las personas que se consideran ineficaces atribuyen sus fracasos a la baja habilidad. Contrariamente, las personas con alto sentido de autoeficacia atribuyen sus fracasos a situaciones adversas o al esfuerzo insuficiente. Respecto de las *expectativas de resultados*, la motivación se ve regulada por la expectativa de que determinado comportamiento produzca determinado resultado y por el valor que tiene ese resultado. Sin embargo, a la vez que las personas actúan de acuerdo con las creencias en los probables resultados de sus actos, también actúan de acuerdo con sus creencias en lo que pueden hacer o no. En consecuencia, las creencias de autoeficacia afectan a la motivación influida por expectativas de resultados. La motivación basada en la *autoimposición de metas* implica la comparación del desempeño con un estándar personal. La satisfacción está supeditada a alcanzar el estándar, el cual le da dirección al comportamiento de la persona, mientras que esta crea incentivos para mantener su esfuerzo constante hasta alcanzar su objetivo (Bandura, 1995 citado en Dodobara, 2015). Las creencias de autoeficacia influyen en este tipo de motivación, ya que, de acuerdo con lo que la persona se cree capaz de hacer, establece sus metas, determina el esfuerzo que emplea, el tiempo de persistencia ante las adversidades y su resistencia a los fracasos. En ese sentido, dado que los fracasos son atribuidos al esfuerzo insuficiente o a la falta de habilidad y conocimiento que pueden ser adquiridos, individuos que creen en sus capacidades personales persisten ante las dificultades y se esfuerzan más cuando fallan en conseguir los resultados. Por el contrario, aquellos que dudan de sí mismos tienden a rendirse rápidamente ante las dificultades (Pajares, 2002 citado en Dodobara, 2015).

4.6.3. Procesos Afectivos

Siguiendo a Bandura (1995, citado en Dodobara, 2015), respecto de los procesos afectivos, como la depresión, ansiedad y el nivel de activación del arousal, se refiere que estos son influidos por las creencias de autoeficacia. En primer lugar, las creencias de autoeficacia afectan el *procesamiento cognitivo* de los posibles peligros del ambiente y su vigilancia. Por consiguiente, personas que consideran que potenciales amenazas ambientales escapan de su

control ven el ambiente plagado de éstas, aunque las consecuencias lógicas de este ambiente amenazador exagerado casi nunca se cumplan. No obstante, debido a la angustia, estas personas sufren alta ansiedad y su nivel de funcionamiento se ve afectado. Por su lado, las personas que se consideran poseedoras de control sobre las probables amenazas ambientales no viven pendientes de estas y no experimentan pensamientos perturbadores relacionados con ellas. Una segunda manera en que las creencias de autoeficacia regulan la ansiedad, el arousal (nivel de activación) y la depresión es mediante el *control* sobre los pensamientos perturbadores reiterativos. Se debe tener en cuenta que la mayor fuente de estrés no es la frecuencia de los pensamientos perturbadores sino la falta de habilidad para anularlos. En tercer lugar, mediante el favorecimiento de *formas de comportamiento eficaces* que transforman situaciones amenazantes en seguras, las creencias de autoeficacia reducen o eliminan la ansiedad. De esta manera, las creencias de autoeficacia actúan sobre el comportamiento de afrontamiento. Conforme el sentido de autoeficacia aumente, las personas tenderán a enfrentar más situaciones difíciles que generan estrés, teniendo un mayor éxito en amoldar estas situaciones a su gusto. Si, por el contrario, el sentido de eficacia para ejercer control es bajo, se producirán ansiedad y depresión.

4.6.4. Procesos de selección

Las personas desarrollan su vida cotidiana en relación con los ambientes y actividades que eligen. Estas elecciones son hechas de acuerdo con la percepción de la eficacia para manejar o no determinados ambientes y actividades. Así, las personas evitan los ambientes y actividades en los cuales no se sienten hábiles ni listos, para seleccionar los que creen capaces de manejar (Pajares, 2002 citado en Dodobara, 2015). Se desarrollan entonces, ciertas potencialidades y estilos de vida, por lo que las creencias de autoeficacia son importantes en la influencia del desarrollo personal (Bandura, 1995 citado en Dodobara, 2015).

4.7. Características de personas con un fuerte sentido de autoeficacia

Según Bandura (1993, 1995, 1997, 2006, 2009), un fuerte sentido de eficacia potencia los logros personales y el bienestar en muchos sentidos. El autor sostiene que las personas con un alto sentido de eficacia abordan tareas difíciles como retos para ser dominados en lugar de amenazas para ser evitadas. Éstas se fijan a sí mismas retos y mantienen un fuerte compromiso con ellos. Mantienen un enfoque de diagnóstico en la tarea que guía actuaciones efectivas. Aumentan y sostienen sus fortalezas haciendo frente al fracaso. Atribuyen el fracaso

a esfuerzos insuficientes o conocimientos y habilidades deficientes que son adquiribles. Ellos recuperan fácilmente su sentido de eficacia después de fracasos o contratiempos. Se aproximan a las situaciones amenazantes con la garantía que pueden ejercer control sobre ellas. Tal panorama eficaz produce logros personales, reduce el estrés y disminuye la vulnerabilidad a la depresión.

Karademas (2006), sostiene que un alto sentido de autoeficacia se relaciona, por ejemplo, con la regulación del proceso de estrés, con una mayor autoestima, mayor bienestar, mejor condición física y con una mejor adaptación y recuperación de enfermedades agudas y crónicas.

Velásquez (2012), cita estudios que han demostrado como las personas con unos niveles altos de autoeficacia, tienen una mejor adaptación biológica, psicológica y social a sus situaciones particulares de vida (Carrasco y Del Barrio, 2002; Lavelle, 2006; Chacón, 2006), y a las relaciones con sus entornos culturales y pares sociales (Araque, López-Torrecillas, De los Riscos y Godoy, 2001; Hernández, Barrueco, Gonzáles, Torrecilla, Jiménez y Gonzáles, 2001).

González y Rangel (2013), basándose en Bandura, también refieren que los niveles de autoeficacia pueden aumentar o reducir la motivación; así por ejemplo, las personas con alta autoeficacia eligen desempeñar tareas más desafiantes, proponiéndose metas y objetivos más altos. Una vez que se ha iniciado un curso de acción, las personas con alta autoeficacia invierten más esfuerzo, son más persistentes y mantienen mayor compromiso con sus metas frente a las dificultades, que quienes tienen menor autoeficacia. Diversas investigaciones revelan que altos niveles de autoeficacia tienen consecuencias beneficiosas para el funcionamiento del individuo y su bienestar general.

La variable autoeficacia en relación al afrontamiento de problemas hace referencia a “la valoración subjetiva de la persona sobre su habilidad para afrontar las situaciones estresantes con éxito” (Schwarzer y Renner, 2000 citados en González y Rangel, 2013, 184). En este sentido, los autores afirman que las personas con alto nivel de autoeficacia de afrontamiento tienden a aproximarse activamente al problema con el fin de cambiarlo y enfrenar con mayor probabilidad de éxito las situaciones amenazantes.

4.8. Características de personas con un bajo sentido de autoeficacia

Bandura (1993, 1995, 1997, 2006, 2009), sostiene que las personas que tienen un bajo sentido de eficacia en un dominio dado huyen de tareas difíciles, cuando las perciben como amenazas personales. Estas personas suelen tener bajas aspiraciones y escaso compromiso con los objetivos que deciden perseguir. Mantienen un enfoque de autodiagnóstico en lugar de concentrarse en cómo actuar exitosamente. Cuando se enfrentan con tareas difíciles, insisten en sus deficiencias personales, en los obstáculos que encontrarán y en todo tipo de resultados adversos en lugar de concentrarse en el modo de ejecutar las tareas satisfactoriamente. Moderan sus esfuerzos y abandonan rápidamente ante las dificultades. Demoran en recuperar su sentido de eficacia después de un fracaso o un contratiempo porque diagnostican actuaciones insuficientes como una aptitud deficiente, no se requiere de muchos fracasos para que ellos pierdan la fe en sus capacidades. Por lo general las personas con un bajo sentido de autoeficacia son fácilmente víctimas del estrés y la depresión.

Olaz (2001, 25), postula que:

Las personas con un débil sentido de eficacia personal tienden a atribuir sus fracasos a una falta de habilidades, las cuales tienden a percibirse como innatas, permanentes e inmodificables, considerándose a sí mismo incapaces de adquirirlas. Para estas personas, el fracaso es sólo otra demostración de su incapacidad. (p.25)

Karademas (2006), refiere que un bajo sentido de autoeficacia se relaciona con síntomas de ansiedad y depresión, así como con niveles bajos de bienestar subjetivo.

En este mismo sentido, González y Rangel (2013), manifiestan que las personas con escasa autoeficacia en el manejo de los problemas son menos activas, tienden a evitar las situaciones problema y son más vulnerables a la depresión.

4.9. Dimensiones de la autoeficacia

Canto (1998), refiere que las creencias de autoeficacia no son características personales únicas e invariables, sino que varían a lo largo de tres dimensiones: magnitud, fuerza y generalidad.

- La *magnitud* de la autoeficacia se refiere al número de pasos de creciente dificultad que la persona cree es capaz de superar.

- La *fuerza* de la autoeficacia se refiere a qué tan convencida y resuelta está una persona con respecto a que puede realizar alguna conducta determinada
- Finalmente, la *generalidad* de la autoeficacia es la medida en la que las experiencias de éxito o de fracaso al realizar alguna actividad puede extenderse a otras conductas o contextos similares (Smith, 1989 citado en Canto, 1998).

Zimmerman (1995 citado en Canto, 1998), llama la atención con respecto a algunas propiedades que están implícitas en la medición de la autoeficacia. En primer lugar, la autoeficacia se refiere a los juicios que las personas hacen con respecto a sus propias capacidades para realizar determinadas tareas o actividades. En segundo lugar, las creencias que se tienen acerca de la propia eficacia están ligadas a diferentes campos de funcionamiento. En tercer lugar, las medidas de la autoeficacia son dependientes del contexto en el que se da la tarea. Una cuarta propiedad de las medidas de autoeficacia es su dependencia con respecto a un criterio referido a uno mismo.

4.10. Dominios de la autoeficacia

Olaz y Pérez (2012), refieren que:

Los postulados de la teoría cognitiva social se apoyan en un gran volumen de evidencia empírica, demostrando la generalidad explicativa de las creencias de autoeficacia para los diferentes aspectos del funcionamiento humano. Las creencias de autoeficacia influyen en los patrones de pensamiento de las personas, en cómo éstas se motivan a sí mismas y perseveran frente a dificultades, en su vulnerabilidad al estrés o a la depresión, y en las elecciones que realizan. Adicionalmente, las creencias de autoeficacia facilitan a los individuos la regulación de su propia conducta y sus pensamientos. (p.160)

Velásquez (2012), citando diferentes aportes a partir de una revisión bibliográfica, refiere que tradicionalmente la autoeficacia ha sido abordada a través de diferentes dominios específicos, es decir, desde contextos especiales como *conocimientos escolares* (Holden, Moncher, Schinke, y Barrer, 1990), *percepciones de enfermedades* (Martin, Orejudo, y Carrobbles, 2005; Utamie, 2008; Vallejo, Comeche, Ortega, De la Fe, y Díaz, 2009), *vocaciones profesionales* (Hackett, 1997; Mangas, & Carbonero, 1999; Pérez, Beltramino, y Cupani, 2003; Carbonero, y Merino, 2004; Ramírez, y Canto, 2007), *capacidades físicas* (Villamarín, 1990;

Maddux, Brawley, y Boykin, 1995), entre otras, que a su vez se subdividen en categorías de análisis más pequeñas y específicas.

Según afirma Bandura (2001), “el sistema de creencias de eficacia no es un rasgo global si no un grupo de auto-creencias ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado”. Sin embargo, Velásquez (2012) cita a varios investigadores que se han interesado en las últimas décadas por la comprensión de una noción de autoeficacia desde un sentido más general y amplio (Sanjuán, Pérez, y Bermúdez, 2000; Cartagena, 2008; Aguirre, y Vauro, 2009; Blanco, 2010), es decir, una creencia de autoeficacia que le sirva al sujeto para una gran cantidad de diferentes y variadas situaciones. En este sentido, “la autoeficacia general es un constructo global que hace referencia a la creencia estable de la gente sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana” (Sanjuán et al., 2000 citados en Velásquez, 2012).

Por su parte, Brenlla, Aranguren, Rossaro y Vázquez (2010), citando a Bandura (1997, 2001, 2006), refieren que, tradicionalmente, la autoeficacia es entendida como referida a un dominio o a una tarea determinados. De hecho, Bandura (2006) recalca que la medición de autoeficacia debe ser en relación a un dominio específico y que los ítems deben ser enunciados en términos de la capacidad para realizar algo y no con respecto a la voluntad o intencionalidad. Sin embargo, estos autores también manifiestan que algunos investigadores han conjeturado un sentido general de autoeficacia que alude a las percepciones sobre cuán efectiva puede ser la persona al afrontar una variedad de situaciones estresantes (Luszczynska, Gibbons, Piko & Tekozel, 2004; Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005; Schwarzer & Jerusalem, 1995). En tal sentido, la autoeficacia general puede explicar un amplio rango de la conducta humana y ser especialmente útil cuando la investigación se centra en varias conductas simultáneamente (Luszczynska et al., 2004).

Diferentes investigaciones (Smits, Degg y Bosscher, 1995 citados en González y Rangel, 2013), han indicado que la autoeficacia presenta variaciones en una misma persona en diversas áreas y contextos, de tal modo que una persona puede percibirse con un nivel alto de autoeficacia en un determinado dominio; sin embargo, al mismo tiempo puede sentir que en otras áreas de su vida no cuenta con un suficiente nivel de autoeficacia o que no está bajo su control, sino está determinado por el entorno.

En definitiva, aunque en la bibliografía pertinente al constructo de autoeficacia no exista una clasificación unánime respecto a los dominios de funcionamiento, resulta importante destacar que las creencias de autoeficacia se desarrollan en diversas áreas de funcionamiento humano ante una amplia gama de situaciones de la vida.

En función de los propósitos del presente estudio, se mencionan a continuación, investigaciones llevadas a cabo en dos de los ámbitos generales en los que influyen las creencias de autoeficacia: el ámbito escolar y las redes sociales.

4.10.1. Autoeficacia en el ámbito escolar

Arslan (2013), realizó una investigación respecto las fuentes de las creencias de autoeficacia en estudiantes de escuela secundaria. Basado en la teoría de Bandura, aplica las cuatro fuentes de autoeficacia para explicar cómo éstas influyen en el ámbito escolar. Sostiene que una de las características afectivas de los estudiantes que media sus procesos de aprendizaje cognitivos y psicomotores es la creencia de autoeficacia.

Las **experiencias dominantes** hacen referencia a las actuaciones pasadas de los estudiantes y el factor que proporciona la información más realista a los individuos de ser capaces de hacer frente a nuevas situaciones encontradas. Mientras los desempeños exitosos de los estudiantes aumentan sus creencias de autoeficacia, los desempeños no exitosos disminuyen sus creencias de autoeficacia. La **experiencia vicaria** es la observación de los estudiantes de sus compañeros de clase. Mientras que la observación de las actuaciones exitosas de sus compañeros aumenta sus creencias de autoeficacia; la observación de sus fracasos les hace pensar que ellos van a fracasar. De acuerdo con la teoría del aprendizaje social, se espera que los estudiantes que observan modelos adquieran sus emociones. De esta manera, las creencias altas o bajas de autoeficacia de sus amigos afectan las creencias de autoeficacia de los estudiantes. La **persuasión social** consiste en informar explícitamente a los estudiantes que pueden lograr las tareas asignadas por su entorno social. Y por último, el **estado emocional** es percibido en el ambiente de la clase. Mientras que los ambientes de clase donde los estudiantes no se sienten cómodos disminuyen sus creencias de autoeficacia, los ambientes de clase que colaboran y dan apoyo al aprendizaje, aumentan las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

El propósito de este estudio fue investigar la relación entre las opiniones de los estudiantes acerca de las fuentes de las creencias de autoeficacia y su género, rendimiento

académico, año escolar, estatus socio-económico y estilo de aprendizaje. El mismo fue llevado a cabo con 984 estudiantes de nivel secundario. En función de los resultados del trabajo, Arslan (2013), indica que existen relaciones significativas entre las opiniones de los estudiantes sobre las fuentes de autoeficacia relacionadas con el aprendizaje y el desempeño y las variables anteriormente mencionadas.

El mencionado autor refiere que uno de los resultados del aprendizaje es el rendimiento académico. El rendimiento académico y la autoeficacia se influyen recíprocamente entre sí. La autoeficacia es un importante predictor del rendimiento académico (Multon, Brown y Lent, 1991, citados en Arslan, 2013). Igualmente, el rendimiento académico es la fuente más poderosa de autoeficacia.

En otro estudio relacionado con el ámbito académico, realizado por Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea (2012), se compararon los perfiles de autoeficacia académica percibida de 2089 hombres y mujeres de México, estudiantes de primer ingreso a las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua, México, con una edad promedio de 18 años. En función de los resultados obtenidos, los mencionados autores concluyen que, en relación con el factor comunicación (expresar ideas con claridad, hacer comentarios y aportaciones pertinentes, en caso de desacuerdo ser capaz de entablar un diálogo con los profesores y sentirse bien con su desempeño cuando se habla enfrente de una clase o grupo de gente), aun cuando en la autoeficacia percibida actualmente entre hombres y mujeres no hay diferencias significativas, sí las hay en cuanto que las mujeres se perciben con mayor necesidad y posibilidad de ser más autoeficaces que los hombres. En cuanto a los factores atención (escuchar con atención cuando el profesor aclara una duda a un compañero, o a las preguntas y aportaciones de los compañeros, poner atención cuando los profesores o compañeros dan la clase y escuchar las preguntas y comentarios de los profesores) y excelencia (cumplir con las tareas que se asignan, entregar puntualmente los trabajos que se encargan, prepararse para los exámenes, y ser cumplidor en cuanto a la asistencia) las mujeres se perciben como más autoeficaces, al mismo tiempo que con mayor necesidad y posibilidad de serlo que los hombres. Por otro lado, los varones muestran una mayor insatisfacción o disonancia y se perciben con mayor posibilidad de mejoría en el factor excelencia. De lo anterior, los autores concluyen que las mujeres muestran un mayor deseo de éxito en sus estudios escolares.

Dodobara (2015), refiere que la autoeficacia tiene un papel vital en el ámbito académico. De acuerdo con estudios, se ha evidenciado que un buen desempeño académico no puede ser garantizado sólo por los conocimientos y habilidad de los individuos. Citando a Pajares y Schunk (2001), el autor afirma que las creencias de eficacia pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad. Esto se debe a que el éxito académico demanda procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia. El autor también cita a Bandura (1995) y menciona que las creencias de eficacia son importantes para formar personas que aprendan de por vida, ya que las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan el nivel de aspiración de los estudiantes, su preparación para diferentes carreras, además de su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos. A modo de conclusión, refiere que la variable autoeficacia es importante en el desempeño académico, debido a su influencia determinante en el rendimiento exitoso, la motivación y la persistencia.

4.10.2. Autoeficacia y redes sociales

La relación entre el uso de las redes sociales y la percepción de autoeficacia ha sido objeto de estudio de importantes investigaciones actuales, algunas de las cuales se mencionarán a continuación. Cabe señalar que si bien dos de estos estudios que se presentarán han sido llevados a cabo con estudiantes universitarios (y en este estudio se trabaja con adolescentes con edades comprendidas entre 15 y 19 años), debido a la relevancia de los resultados obtenidos se consideraron pertinentes para ser incluidos en el marco teórico del presente trabajo de investigación.

García del Castillo, Jiménez, Marzo, García del Castillo-López, López-Sánchez, Molina, Días (2014) refieren que en los últimos años nuestra sociedad ha sufrido un cambio cada vez más exponencial del uso de la tecnología. El uso de las nuevas tecnologías, así como de internet y las redes sociales es cada vez mayor. Son conocidas las ventajas del uso de internet y de las redes sociales, pero existen también una serie de consecuencias negativas provenientes de su mal uso o su uso abusivo. Por lo tanto el objetivo de este estudio era comprobar si existía una relación entre el uso abusivo de internet y las redes sociales y la autoeficacia y autoestima. Para ello se llevó a cabo un estudio en la provincia de Cuenca (Castilla-La Mancha, España) con 218 participantes, estudiantes universitarios en universidades públicas, de edades

comprendidas entre 17 y 30 años. Los resultados indican que existe una relación significativa entre la adicción a Internet y a las redes sociales con niveles bajos de autoestima de los participantes. De igual manera, han encontrado que los participantes que indican mayores niveles de adicción a Internet y redes sociales presentan niveles de autoeficacia más bajos. Por lo tanto, a partir de este estudio los autores han encontrado evidencias significativas que ponen de manifiesto la relación entre el uso abusivo de internet y las redes sociales y los niveles bajos de autoestima y autoeficacia en población joven (universitaria) de la provincia de Cuenca. Concluyen que como causa de una baja autoestima y autoeficacia en el mundo real los participantes se han refugiado en las redes sociales e internet donde se sienten más cómodos.

Desde otra línea de investigación, un estudio llevado a cabo en Taiwán con adolescentes de escuela secundaria de entre 15 y 19 años, relacionado con Facebook y las influencias de la eficacia social en la confianza social y el capital social (Wu, Wang, Liu, Hu, Hwang, 2012), hipotetiza que la autoeficacia social tiene una influencia positiva sobre la confianza social, y la confianza social tiene una influencia positiva sobre el capital social. Los autores consideran que los rasgos sociales son más importantes que los rasgos individuales internos, por su influencia en las interacciones interpersonales en una comunidad como Facebook.

a) Definición de conceptos

- **Autoeficacia social:** La autoeficacia social es la creencia de un individuo en su habilidad para iniciar contacto social y desarrollar nuevas amistades. Wu, Wang, Liu, Hu, Hwang (2012) creen que la confianza de las personas para interactuar con otros y hacer nuevos amigos en un entorno online influye en su actitud hacia la comunidad y en la manera en la que se comportan en un ambiente tal, como por ejemplo, Facebook.
- **Confianza social:** Muchos escolares creen que la confianza puede reducir la tensión y los conflictos interpersonales y promover la colaboración, cohesión e identificación intra-comunitaria. Newton (1997 citado en Wu et al., 2012) indicó que la confianza social puede ser dividida en “individual” y “de conjunto”: los investigadores sobre la confianza social individual son en su mayoría psicólogos sociales quienes definen la confianza social como un “rasgo esencial de la personalidad de los individuos”, relacionado con otros rasgos de personalidad tales como el optimismo, la fe en la

cooperación y la confianza en la creencia de que los individuos pueden resolver sus diferencias y vivir juntos armoniosamente. Por otra parte, los investigadores sobre la confianza social de conjunto tratan la confianza social como un rasgo social en lugar de un atributo personal (Fukuyama, 1995; Putnam, 1993, citados en Wu et al., 2012); el hecho de que un sujeto participe de una cultura de confianza o sistema social, en la cual las actitudes o comportamientos relacionados con la confianza se extienden a través de la sociedad entera. Independientemente de si un estudio se refiere a lo “individual” o “del conjunto”, los autores señalan que la confianza social influye en las comunidades, estableciendo un puente para la interacción interpersonal. También advierten que la confianza esta correlacionada con la autoeficacia en el intercambio de conocimientos.

- **Capital social:** Putnam (2000, citado en Wu et al., 2012), cree que el capital social se enfoca en las interacciones intra-comunitaria de los miembros, la asistencia mutua, la confianza mutua, y las normas de comportamiento, mejorando sobre todo el desarrollo y el desempeño de una comunidad. En una comunidad “en línea”, los individuos comparten intereses u objetivos relacionados con otros (Ellison, Heino, y Gibbs, 2006; Horrigan, 2002 citados en Wu et al., 2012). Estas nuevas conexiones pueden conducir a incrementar el capital social. Putnam (2000) propuso dos tipos de capital social: puente y unión. “Capital social puente” es cómodo. Se produce en las redes sociales que unen las personas de diferentes orígenes, proporcionando oportunidades para el intercambio de nueva información o recursos. En contraste, “capital social de unión” puede ser monopolizado. Ocurre entre los conocidos personales, tales como miembros de la familia o amigos cercanos que se proporcionan apoyo mutuo el uno al otro, tanto emocional como físicamente. La diversidad de estos vínculos sociales y el capital social es el resultado de fuertes conexiones interpersonales, incluso cuando no tienen un origen común.

b) Relación de la Autoeficacia social con la Confianza social y el Capital social

De acuerdo a los resultados obtenidos los autores refieren que el hecho de que la autoeficacia social tenga una influencia positiva sobre la confianza social, indica que en una comunidad online, los individuos poseen la confianza para interactuar con otros, hacer nuevos

amigos, y establecer un buen sentido de confianza social entre las personas con quienes interactúan. La confianza social es la condición fundamental para las interacciones interpersonales, y particularmente en una comunidad online ya que el engaño es mucho más fácil cuando las personas no se encuentran cara a cara. En esta hipótesis, la autoeficacia social fue tratada como la causa y la confianza social como el resultado.

Además, que la confianza social tenga una influencia positiva sobre el capital social, indica que en una comunidad en línea, la confianza social es un asunto importante, ya que permite la interacción interpersonal porque las relaciones y el poder sólo pueden ser adquiridos a través de la confianza. Como indicó Putnam (2000, citado en Wu et al., 2012), el capital social se enfoca en las interacciones de los miembros dentro de una comunidad, la asistencia mutua, la confianza mutua, y las normas de comportamiento que mejoran sobre todo el desarrollo y el desempeño de la comunidad. Por lo tanto, los que tienen un mayor capital social en una comunidad en línea como Facebook no sólo tienen más amigos, sino también más interacciones mutuas, disfrutando así de la capacidad de influir en los demás.

Desde la perspectiva de la interacción social y la comunicación por computadora, los autores mencionados refieren que en una comunidad virtual, la confianza social mutua es esencial. La autoeficacia social de un individuo producirá retroalimentación positiva en una comunidad virtual de Internet en particular para la conexión emocional y el intercambio intelectual. En otras palabras, cuando los individuos revelan su autoeficacia social, adquieren el capital social de las interacciones en las que participan.

En esta misma línea, Fang y Ha (2015), realizan un estudio aplicando la teoría cognitiva social en los entornos de redes sociales. En éste se examina el cambio de la percepción subjetiva de autoeficacia de los estudiantes universitarios después de utilizar las redes sociales como una medida para explorar el efecto positivo a corto plazo de la participación en estos sitios. Los autores refieren que durante esta etapa de transición los jóvenes se evalúan constantemente a sí mismos sobre la base de la información que procesan a partir de la vida real o el entorno virtual. Los resultados de dicho estudio indicaron un potencial positivo de la participación en las actividades de redes sociales para fortalecer la autoeficacia de los usuarios. Algunas de las principales conclusiones obtenidas de este trabajo son las siguientes:

- En primer lugar, los autores manifiestan que la débil pero positivamente significativa asociación obtenida entre la participación en sitios de redes sociales y la autoeficacia

sugiere un potencial positivo del uso de sitios de redes sociales para impulsar la autoeficacia. Por ejemplo, una investigación previa indicó que la auto-revelación y participar en grupos de redes sociales se relaciona positivamente con el capital social y el apoyo social (Gil de Zúñiga, 2012; Vitak y Ellison, 2013 citados en Fang y Ha, 2015). Además, los datos de la investigación apuntan a las funciones mediadoras potenciales del apoyo social y el aprendizaje social en la participación en sitios de redes sociales y la autoeficacia, especialmente entre los estudiantes universitarios con baja autoeficacia, lo que sugiere dos posibles enfoques del uso de los sitios de redes sociales para mejorar la autoeficacia de los usuarios.

- Este estudio proporciona algunas implicaciones teóricas. Los autores refieren que los datos empíricos apoyan la hipótesis de que el cambio en la percepción de autoeficacia es una gratificación obtenida de la implicación en las redes sociales, en especial entre los usuarios de baja autoeficacia. Aunque en estudios previos el concepto de autoeficacia se ha sugerido como una gratificación obtenida del uso de sitios de redes sociales (Ahn, 2011; Mauri, Cipresso, Balgera, Villamira y Riva, 2011; Shai, 2009; Wohn, Ellison, Khan, Fewins-Bliss y Gray, 2013 citados en Fang y Ha, 2015), este es el primer estudio que lo toma como la variable dependiente y proporciona apoyo empírico. El hecho que los usuarios con bajos niveles de autoeficacia tengan más probabilidades de obtener apoyo social y adquirir autoeficacia a través de su implicación en las redes sociales es compatible con la teoría de los usos y gratificaciones. Los usuarios con baja autoeficacia, quienes por lo general tienen una mayor necesidad de aumentar su autoeficacia percibida, pueden resultar más beneficiados de los sitios de redes sociales para aumentar su autoeficacia que los usuarios de alta autoeficacia, mediante el aprendizaje o recibiendo el aliento de amigos cercanos de las redes sociales. Además, las asociaciones positivas obvias entre el apoyo emocional y el aprendizaje social de las redes sociales y el incremento percibido de autoeficacia entre los usuarios con alta autoeficacia, apoya la teoría cognitiva social de Bandura sobre las fuentes de la percepción de autoeficacia.
- Dicho estudio, además, aporta algunas implicaciones prácticas relativas a la participación de los medios de comunicación social como una estrategia de afrontamiento potencial entre los usuarios de baja autoeficacia. Los mencionados autores exponen que los usuarios con poca autoeficacia se encuentran más propensos

a percibir un aumento de la autoeficacia después de utilizar sitios de redes sociales. Una posible explicación es que los usuarios de baja autoeficacia fueron más propensos para involucrarse selectivamente en actividades de sitios de redes sociales que mejoran su afrontamiento del estrés o la adversidad, tales como pasar tiempo conectados con amigos cercanos que los apoyan emocionalmente. Además, los hallazgos de este estudio sugieren un potencial positivo del uso de sitios de redes sociales como un canal de aprendizaje social, ya que se ha argumentado que el modelado diversificado es superior a la exposición a la misma actuación de un único modelo de conducta (Bandura, 1986 citado en Fang y Ha, 2015).

- Dado que la interacción social juega un papel importante en el uso de medios sociales, los autores postulan que la teoría cognitiva social puede servir como un marco útil para explicar los cambios cognitivos y conductuales de los usuarios de sitios de redes sociales que resultan de la interacción social en línea. Algunos investigadores sugieren que la interacción entre pares en las redes sociales podría promover el aprendizaje social y mejorar la autoeficacia de los usuarios (Ahn, 2011; Wohn et al., 2013 citados en Fang y Ha, 2015). Por ejemplo, Whon y sus colegas (2013 citados en Fang y Ha, 2015) argumentaron que los medios sociales sirven como plataforma de aprendizaje social para los estudiantes universitarios de primer año y les proporcionan conexiones con modelos de conducta exitosos de antecedentes similares. Además, algunos estudiosos de la comunicación saludable examinaron la asociación entre el uso de las redes sociales y hacer frente autoeficacia entre los individuos que enfrentan urgentes problemas de salud como la obesidad (Ballantine y Stephenson, 2011 citados en Fang y Ha, 2015) y la diabetes (Greene, Choudhry, Kilabuk y Shrank, 2011 citados en Fang y Ha, 2015). Sin embargo, en general, si los estudiantes universitarios se benefician de su interacción en línea a través del aprendizaje observacional es una hipótesis que no se ha explorado completamente.

4.11. Autoeficacia y Adolescencia

Olaz y Pérez (2012), refieren que:

Las creencias de autoeficacia influyen en los patrones de pensamiento de las personas, en cómo éstas se motivan a sí mismas y perseveran frente a dificultades, en su vulnerabilidad al estrés o a la depresión, y en las elecciones que realizan.

Adicionalmente, las creencias de autoeficacia facilitan a los individuos la regulación de su propia conducta y sus pensamientos. (p. 160)

Schunk y Meece (2005), refieren que durante la adolescencia se producen cambios importantes en el entorno familiar, escolar y de pares de los jóvenes. Las influencias asociadas con cada uno de estos contextos sociales pueden tener efectos profundos en las creencias de los adolescentes acerca de sus capacidades de éxito dentro y fuera de la escuela. Los cambios cognitivos, físicos y sociales asociados con la adolescencia tienen importantes implicaciones en cómo los jóvenes perciben sus capacidades. La investigación ha demostrado que las autodescripciones de los adolescentes tienden a ser más abstractas, multidimensionales y jerárquicas. Estos cambios son, en parte, consecuencia del aumento de la capacidad de los adolescentes para la abstracción cognitiva, la reflexión y la comparación social (Harter, 1998 citado en Schunk y Meece, 2005). A medida que los adolescentes se vuelven más hábiles en la coordinación de la información y las expectativas en conflicto, forman puntos de vista más estables e integrados de sus capacidades, valores y atributos.

En lo referente al *entorno familiar*, los mencionados autores sostienen que desde la infancia, las familias proporcionan experiencias que influyen en la autoeficacia de los niños. Éstas difieren en cómo motivan a sus hijos para alcanzar desafíos y en la medida en que les enseñan estrategias para hacer frente a las dificultades. Sugieren que la autoeficacia se verá reforzada cuando los niños están motivados para lograr objetivos, cuando se los exponga a modelos académicos y sociales positivos, y cuando se les enseñe estrategias que puedan utilizar para superar los retos. Las influencias familiares que promueven interacciones eficaces con el medio ambiente mejoran la autoeficacia y las creencias de competencia. Más específicamente, los padres y cuidadores ayudan a los niños a desarrollar un sentido de competencia cuando proporcionan un ambiente que ofrece desafíos, anima, establece aspiraciones altas pero realistas, contiene modelos positivos, ofrece y soporta experiencias de dominio, y enseña cómo hacer frente a las dificultades. Estos efectos son recíprocos, ya que los niños que son curiosos y participan de nuevas experiencias promueven la capacidad de respuesta de los padres. Los padres que tienen más éxito en la promoción de percepciones de competencia positivas son capaces de modificar sus expectativas y demandas de acuerdo con las cambiantes necesidades, capacidades y disposiciones de sus hijos a medida que se desarrollan (Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998, citados en Schunk y Meece, 2005).

En cuanto al *ámbito escolar*, las experiencias escolares de los adolescentes ayudan a dar forma a sus creencias de autoeficacia. Con la madurez cognitiva, los adolescentes son más capaces de interpretar e integrar múltiples fuentes de información acerca de sus competencias, y tienen una visión mucho más diferenciada de sus capacidades (Eccles, Wigfield, y Schiefele, 1998, citados en Schunk y Meece, 2005). A menudo es más fuerte la relación entre la retroalimentación sobre el desempeño y las creencias de competencia para los adolescentes que para los niños más pequeños. Adicionalmente, debido a que en la adolescencia se desarrollan los procesos de identidad, los adolescentes tienden a compararse con otros para encontrar su lugar único dentro de su grupo de pares. Cuando un adolescente no está actuando como sus pares dentro de un dominio académico o interpersonal específico, las comparaciones sociales pueden tener un impacto negativo, especialmente cuando el rendimiento en esta área es valorada por los adolescentes, compañeros o familiares. La escolarización contiene muchas influencias potenciales sobre la autoeficacia de los adolescentes incluyendo cómo se estructura la instrucción, la facilidad o dificultad de aprendizaje, la retroalimentación sobre el rendimiento, la competencia, las prácticas de calificación, cantidad y tipo de atención del maestro, y las transiciones escolares (Schunk y Meece, 2005).

Respecto al *grupo de pares*, Schunk y Miller (2002, citados en Schunk y Meece, 2005), afirman que la adolescencia trae consigo cambios importantes en las relaciones entre pares de los jóvenes. Sugieren que la autoeficacia de los adolescentes está fuertemente influenciada por los amigos y grupos de pares. La influencia de éstos es especialmente potente en los adolescentes porque contribuyen de manera significativa a su socialización y a las percepciones acerca de sí mismos. Con el desarrollo, los pares asumen gran parte de la función de socialización llevada a cabo anteriormente por los padres y cuidadores. La influencia de los pares en la autoeficacia también se debe a que los adolescentes no están familiarizados con muchas tareas y tienen poca información distinta de los comportamientos de sus amigos con los que medir su propia autoeficacia.

Un estudio llevado a cabo por Chavarría y Barra (2014), tuvo como objetivo examinar la relación de las variables autoeficacia y apoyo social percibido con la satisfacción vital en adolescentes. La muestra estuvo conformada por 358 adolescentes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 14 y 19 años, alumnos de colegios municipales de la comuna de Concepción, Chile. Se encontró que tanto la autoeficacia como el apoyo social global y sus

dimensiones presentaban relaciones significativas con la satisfacción vital, siendo la autoeficacia la que presentaba la mayor relación. Los mencionados autores refieren que esta relación se puede explicar porque la evaluación global que un individuo, en este caso adolescente, realiza de sí mismo en términos de su capacidad para actuar efectivamente se encontraría íntimamente relacionada con la valoración que realiza de su vida, de modo que un mayor sentido de autoeficacia se asociaría con mayores índices de satisfacción vital. Consideran que el hecho de que la autoeficacia esté más relacionada con la satisfacción vital de los adolescentes que el apoyo social percibido podría tener al menos dos explicaciones complementarias. Por una parte, dada la importancia de la construcción de la identidad como tarea principal en esta etapa, aspectos propios de la autoeficacia como la confianza en sí mismo y la autonomía se constituirían en pilares fundamentales de la mayor o menor satisfacción con la vida de los adolescentes. Y por otra parte, la menor relación del apoyo social percibido con la satisfacción con la vida en los adolescentes podría explicarse porque en la adolescencia las estructuras de apoyo social experimentarían importantes cambios, desde la familia hacia los pares y amigos, lo cual puede producir inestabilidad en las percepciones de apoyo.

En conclusión, los autores anteriormente citados consideran la autoeficacia como un proceso cognitivo clave que contribuye al funcionamiento humano saludable. Los factores asociados con la escolarización, los compañeros y las familias afectan el desarrollo de la autoeficacia en adolescentes. La adolescencia es un momento difícil y hay varias maneras en que las influencias negativas puedan disminuir la autoeficacia de los estudiantes. Tal como sugieren Schunk y Meece (2005), los individuos que desarrollan un sentido flexible de autoeficacia en la adolescencia están en una mejor posición para resistir los desafíos normales del desarrollo y están bien posicionados para el aprendizaje en la adultez.

MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 5:

MARCO METODOLÓGICO

5.1. Objetivos e hipótesis de trabajo

5.1.1. Objetivos:

General:

- Evaluar el comportamiento de los adolescentes entre 15 y 19 años en relación al uso de las redes sociales.

Específicos:

- Caracterizar el uso que los adolescentes entre 15 y 19 años realizan de las redes sociales.
- Estimar la percepción que tienen los adolescentes entre 15 y 19 años sobre cómo influye en sus vidas el uso de redes sociales.
- Evaluar la autoestima y la percepción de autoeficacia en adolescentes entre 15 y 19 años.
- Estudiar la relación entre el uso de las redes sociales, la autoestima y la percepción de autoeficacia en adolescentes entre 15 y 19 años.

5.1.2. Hipótesis:

- A mayor uso de las redes sociales, menor nivel de autoestima.
- A mayor uso de las redes sociales, menor percepción de autoeficacia.

5.2. Diseño de investigación

5.2.1. Enfoque de investigación:

En el presente trabajo de tesina se trabajó con un **enfoque cuantitativo**. Según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010), este enfoque se caracteriza por un planteo del problema delimitado y concreto, cuyas preguntas de investigación se refieren a cuestiones específicas. Se realiza una recolección de datos numérica de los objetos, fenómenos o participantes que estudia. Estos datos son posteriormente analizados mediante procedimientos estadísticos y finalmente, los resultados de este análisis se utilizan para probar o rechazar hipótesis, establecer patrones de comportamiento y eventualmente probar o desestimar teorías. Se pretende evaluar las variables "uso de redes sociales", "autoestima" y "percepción de autoeficacia" y explorar si existe una relación entre las mismas.

5.2.2. Diseño metodológico:

En función de los objetivos de trabajo, el tipo de estudio es correlacional. Los **estudios correlacionales** "miden el grado de asociación entre dos o más variables. Es decir, miden cada variable presuntamente relacionada y después, miden y analizan la correlación" (Hernández Sampieri, Collado y Lucio, 2010, 107). Esto es lo que se pretende en la presente investigación, evaluar si existe una correlación entre el uso de las redes sociales, la autoestima y la percepción de autoeficacia.

Se trata de un diseño **no experimental**, ya que las variables que intervienen en la investigación no son susceptibles de manipulación o dosificación por parte del investigador. En este tipo de diseño no se construye ninguna situación, no se manipulan las variables fijadas de acuerdo a criterios específicos, sino que se observan fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para su posterior análisis (Hernández Sampieri, Collado y Lucio, 2006).

Dentro de este tipo de diseño, el estudio es **transversal**, ya que se recolectan datos en un sólo momento, en un tiempo único. "Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (Hernández Sampieri, Collado y Lucio, 2006).

5.3. Descripción de la muestra

La muestra utilizada es de carácter **no probabilística intencional**, siendo por lo tanto una muestra dirigida que supone un procedimiento de selección informal y arbitrario en función de

los objetivos previamente establecidos (León y Montero, 2003). Los sujetos fueron seleccionados por poseer características de interés para la investigación, dichas características fueron: ser adolescentes alumnos de 3°, 4° y 5° año del Polimodal de un colegio de la provincia de Mendoza, con edades comprendidas entre los 15 y 19 años. Al tratarse de una muestra no probabilística (Hernández Sampieri et al., 2010), las conclusiones que se deriven de este trabajo no podrán generalizarse a toda la población, sino que deben circunscribirse a la muestra utilizada. De este modo, esta investigación apunta a una **validez interna**, es decir que es representativa de este grupo de personas y no de otro, y por lo tanto no es generalizable.

La muestra total del estudio está constituida por 50 adolescentes, de ambos sexos, de entre 15 y 19 años de edad, alumnos de 3°, 4° y 5° año del Polimodal del “Instituto Virgen del Carmen de Cuyo” P-076 y PS-076. Se trata de un colegio privado, religioso y de un nivel socioeconómico medio, ubicado en el departamento de Maipú, provincia de Mendoza (Argentina).

5.4. Instrumentos de evaluación: Descripción y propiedades psicométricas

- **Cuestionario de Detección de Nuevas Adicciones (DENA) (Labrador, Becoña y Villadangos, 2008) (modificado):** El cuestionario, tras recoger datos de edad y sexo, se divide en 6 apartados. Los dos primeros recogen información sobre la frecuencia de uso de las Nuevas Tecnologías y sobre la percepción subjetiva de posibles problemas derivados de su uso. Los cuatro siguientes se refieren específicamente a cada una de las Nuevas Tecnologías estudiadas: internet, teléfono móvil, videojuegos y televisión. En la presente investigación sólo se trabajó con los primeros cuatro apartados. Los resultados obtenidos en los análisis de fiabilidad señalan tanto en la escala total como en las subescalas valores superiores a .70.
- **Test de Adicción a las Redes Sociales (Basteiro Monje, Robles Fernández, Juarros Basterretxea y Pedrosa, 2013):** Se trata de un instrumento de medida válido y fiable, creado por los mencionados autores en su trabajo titulado: “Adicción a las redes sociales: creación y validación de un instrumento de medida”, publicado en julio de 2013 en la Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia. El mismo permite evaluar el abuso de las redes sociales. Para ello se construye y valida el Test de Adicción a las Redes Sociales (TARS), el cual fue aplicado a 446 participantes de distintas regiones de España (64.13% mujeres; 33.88% hombres; M=32.87; DT=13.14).

Atendiendo a su validez de constructo, los ítems presentan una carga factorial superior a 0.33. Mediante un análisis factorial exploratorio, se prueba su estructura unifactorial, presentando unos índices de ajuste adecuados ($\chi^2 / gl=2.74$; GFI=0.94). Además, cuenta con una fiabilidad $\alpha= 0.90$. No se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, nivel de estudios ni zona geográfica, pero sí en función de la edad, reduciéndose la adicción según aumenta la edad, la cual demuestra ser un factor relevante en el desarrollo de la adicción.

- **Preguntas dirigidas:** Se diseñaron 5 preguntas, cada una de las cuales cuenta con cuatro opciones de respuesta: Nada (corresponde puntaje 1), Poco (corresponde puntaje 2), Más o menos (corresponde puntaje 3) y Mucho (corresponde puntaje 4). Las mismas están destinadas a ampliar la información de los dos test anteriores referidos a las nuevas tecnologías y las redes sociales. El objetivo de las mismas es obtener información de manera más precisa sobre cómo afecta el uso de redes sociales en el rendimiento académico, las actividades sociales y cotidianas de los adolescentes y el dominio que ellos mismos consideran poseer sobre el uso de las redes. Estas preguntas permitirán enriquecer los datos obtenidos en los otros instrumentos administrados y favorecer el análisis de resultados.
- **Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965):** La misma está basada en el modelo de Guttman, es unidimensional y consta de 10 ítems, frases de las que 5 están enunciadas de forma positiva y 5 de forma negativa para controlar el efecto de la aquiescencia. El contenido de los ítems es de carácter general, permitiendo así obtener datos sobre el sentimiento de satisfacción o insatisfacción que tiene la persona consigo misma. La escala cuenta con cuatro opciones de respuesta, las cuales son: Muy de acuerdo (corresponde a puntaje 1), De acuerdo (corresponde a puntaje 2), En desacuerdo (corresponde a puntaje 3) y Muy en desacuerdo (corresponde a puntaje 4). Se considera un instrumento ampliamente validado a través de su aplicación en múltiples investigaciones psicológicas (Curbow y Somerfield, 1991; Kernis y Grannemann, 1991; Roberts y Monroe, 1992), encontrando que tiene un nivel de reproductibilidad de .93 (Rosenberg, 1965) y una consistencia interna que varía de .76 a .87 (Curbow y Somerfield, 1991).

- **Escala de Autoeficacia General (Judith Bähler, Ralf Schwarzer y Matthias Jerusalem, 1993):** Se trata de una escala psicométrica de 10 ítems con escalamiento tipo Likert de 4 puntos, que se ha diseñado para evaluar auto-creencias optimistas para hacer frente a una variedad de demandas difíciles de la vida. Tiene como objetivo evaluar las creencias estables de competencia personal para manejar con eficacia las diferentes situaciones estresantes a las cuales las personas se ven expuestas a lo largo de su vida. La escala ha sido utilizada en muchos estudios con cientos de miles de participantes. Se refiere explícitamente a la agencia personal, es decir, la creencia de que las acciones de uno son responsables de los resultados exitosos. Está basada en la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura. La fiabilidad y validez predictiva han sido verificadas en varios estudios previos (Jerusalem y Schwazer, 1989, 1992, 1995; Mittag y Schwarzer, 1993, en Bandura; 1999). Los resultados de éstos arrojaron, en suma, que la consistencia interna de la escala es muy satisfactoria, considerando que la misma posee sólo 10 ítems. Ha sido utilizada en numerosos proyectos de investigación presentando una alta consistencia interna, entre .75 y .91. Brenlla, Aranguren, Rossaro y Vázquez (2010), realizan un estudio titulado: “Adaptación para Buenos Aires de la escala de autoeficacia general”, cuyo objetivo principal fue informar acerca de las características psicométricas y los datos normativos de la adaptación argentina de la Escala de Autoeficacia General a fin de poder contar con evidencias de validez y fiabilidad que permitan su uso idóneo en tareas de investigación. Se conformó una muestra no probabilística integrada por 292 sujetos residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus alrededores, con un rango de edad comprendido entre los 18 y los 66 años. Sobre la base de los resultados presentados, los autores concluyen que se obtuvo una adaptación de la Escala de Autoeficacia General para población argentina con evidencias de fiabilidad y validez razonables para evaluar los niveles de autoeficacia percibida en nuestro medio.

5.5. Procedimiento

5.5.1. Procedimiento ético

En primer lugar se tomó contacto con el “Instituto Virgen del Carmen de Cuyo” PS-076, ubicado en el departamento de Maipú, Mendoza. Se presentó el anteproyecto de tesis aprobado y, luego de explicarles a los directivos y a la psicopedagoga de la institución los

objetivos y alcances de la investigación, así como las consideraciones éticas a tener en cuenta en la metodología de trabajo, se solicitó la posibilidad de contar con la participación de los alumnos de 3°, 4° y 5° año del secundario de dicha institución con el fin de administrarles una serie de instrumentos de evaluación para los fines del presente trabajo.

Una vez obtenido su consentimiento por escrito, se presentó en secretaria de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua para poder gestionar el seguro correspondiente. Luego de dicho trámite, se presentó el seguro otorgado por la Facultad al colegio y se acordó, junto con las preceptoras de los cursos asignados, los días y horarios en los que podía asistir para administrar los instrumentos, en función de su conveniencia.

En cada día que se asistió al colegio para administrar los instrumentos de evaluación, se tomó contacto con las profesoras del área curricular correspondiente a ese módulo (quienes ya habían sido informadas previamente por la preceptora) con el fin de solicitar personalmente su autorización para ocupar unos minutos de su clase para que sus alumnos llevaran a cabo la realización de los cuestionarios. También a ellas se les comentó los objetivos de la investigación, se respondieron sus dudas y, luego de contar con su aprobación, se procedió a tomar contacto con los alumnos.

5.5.2. Procedimiento de administración y puntuación de los instrumentos de evaluación

Luego del procedimiento anteriormente descrito, se produjo el contacto de manera personal con los adolescentes que participaron de la muestra. Se les informó respecto a cuáles son las intenciones de dicho acercamiento y se realizó una breve introducción en las temáticas abordadas en el trabajo de investigación, de manera que pudieran comprender los motivos por los cuales se requería de su participación. Se les explicó cuáles eran los objetivos del estudio y las técnicas que se utilizarían.

Luego se solicitó el consentimiento de los mismos para participar, de manera confidencial, en el presente trabajo de tesina. Una vez llevado a cabo ese paso, los adolescentes respondieron los cuestionarios de manera individual. Los mismos se tomaron de manera simultánea, en un mismo encuentro en cada curso. Se les explicó que una vez finalizada y aprobada la tesis, en función de los resultados obtenidos, regresaría a la institución para darles una devolución general tanto a los alumnos como a los directivos.

La buena disposición y colaboración prestada, tanto por los alumnos como por los profesores y directivos fue indispensable, ya que permitió llevar a cabo el trabajo en tiempo y forma. Luego de la toma de cada instrumento, se procedió a trabajar con la puntuación de las respuestas que brindaron los participantes a cada técnica, lo cual se llevó a cabo siguiendo el procedimiento que cada instrumento establece.

5.5.3. Procedimiento de análisis de datos

Una vez puntuado cada instrumento de evaluación, los datos fueron cargados en sistemas operativos para su análisis y evaluación. Para ello, se utilizó el programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 11.5 y el programa Microsoft Office Excel 2007.

Una vez preparados los datos, se realizaron los tratamientos estadísticos oportunos que permitieron conocer y describir las variables estudiadas y explorar la correlación entre las mismas. Previamente se realizó un análisis de la asimetría y la curtosis para evaluar si las variables del presente estudio se comportan con normalidad. Dicho análisis reveló que los resultados se agrupan de una manera normal, ya que la asimetría y la curtosis de las variables estuvo comprendida entre -1 y 1. Es por esto que se decidió aplicar el coeficiente de correlación r de Pearson.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Capítulo 6:

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

6.1. Análisis preliminar

6.1.1. Análisis de valores ausentes

Luego de realizar la carga de los datos obtenidos en cada instrumento de evaluación, se procedió al análisis de los valores ausentes. Los resultados reflejan que se obtuvo un 0% en todas las variables del estudio, por lo tanto, se observó que no se registró ningún valor ausente o perdido, es decir que todos los participantes respondieron a cada ítem de las técnicas empleadas.

6.1.2. Análisis de confiabilidad de los instrumentos para la muestra en estudio

La confiabilidad de cada instrumento para la muestra en estudio fue analizada a través del índice Alpha de Cronbach. Para que una medición sea confiable, éste debe ser igual o superior a .70 (Hernández Sampieri et al., 2010).

El análisis inicial de la confiabilidad del *Cuestionario de Detección de Nuevas Adicciones* (Labrador et al., 2008), para la muestra en estudio arrojó un alpha de .90, por lo cual para la sumatoria total se contemplaron la totalidad de los ítems del instrumento.

En cuanto al análisis de confiabilidad del *Test de Adicción a las Redes Sociales* (Basteiro Monje et al., 2013), para la muestra en estudio arrojó un alpha de .87, por lo tanto para la sumatoria total se incluyeron la totalidad de los ítems del instrumento.

Respecto a las *preguntas dirigidas* que se diseñaron y administraron, si bien no constituyen una escala de medición, se evaluó la confiabilidad en su conjunto y para la

muestra en estudio arrojó un alpha de .77, por lo cual se decidió que, a los fines del análisis de resultados, se contemplaran la totalidad de preguntas.

El análisis inicial de confiabilidad de la *Escala de Autoestima de Morris Rosenberg (1965)*, para la muestra en estudio arrojó un alpha bajo. A los fines de incrementar la confiabilidad de la medición de dicho instrumento, se descartaron los ítems 3, 4, 7 y 10 de dicha escala, lo cual permitió elevar este índice a .78. Por lo tanto, en la sumatoria total de la Escala de Autoestima se consideraron los siguientes ítems: 1, 2, 5, 6, 8 y 9.

En el caso de la *Escala de Autoeficacia General (Judith Bäßler et al., 1993)*, a través del análisis de confiabilidad de cada ítem, se llegó a la conclusión de que descartando el ítem 3 de dicha escala se lograría elevar el Alpha de Cronbach a .81, incrementando así la confiabilidad de la medición del instrumento para la muestra en estudio. Por lo tanto, en la sumatoria total de la Escala de Autoeficacia General se consideraron los siguientes ítems: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

6.1.3. Análisis de Asimetría y Curtosis

La asimetría y curtosis son estadísticas que se usan para conocer cuánto se parece una distribución a la distribución teórica llamada curva normal o campana de Gauss (Hernández Sampieri et al., 2010). A partir del análisis de la asimetría y curtosis de las variables en estudio, se observó que un 95% de éstas se comportan con normalidad, es decir, tanto la asimetría como la curtosis de cada variable en estudio se encuentran dentro de lo establecido como aceptable al encontrarse entre los valores 1 y -1 (Hernández Sampieri et al., 2010).

6.2. Caracterización de la muestra

Con el objetivo de caracterizar el grupo evaluado en el presente trabajo de investigación (adolescentes entre 15 y 19 años), se indagaron las variables: sexo y edad.

Como se puede observar en la tabla 1 (ver anexo), la muestra estuvo conformada por un total de 50 adolescentes, alumnos de un colegio privado del departamento de Maipú, provincia de Mendoza, Argentina. Del total de los participantes, el 38% fueron de sexo masculino (19 varones) y el 62% fueron del sexo femenino (31 mujeres). En el gráfico 1 se visualizan los porcentajes anteriormente mencionados:

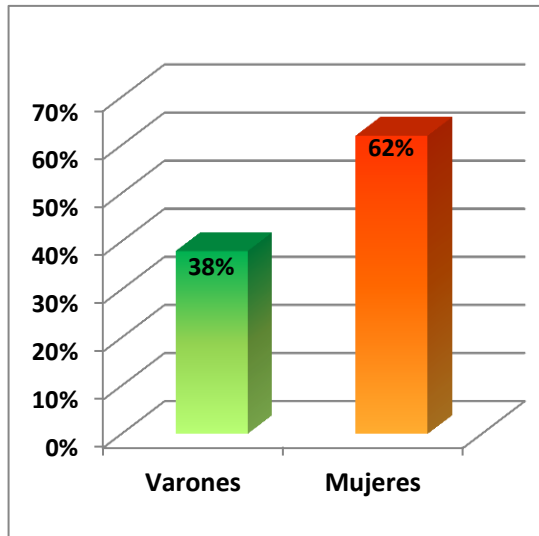


Gráfico 1. *Sexo de los participantes.*

En cuanto a las edades de la muestra, como se aprecia en la tabla 2 (ver anexo) el 26% de los participantes tenían 15 años (13 sujetos), el 28% 16 años (14 sujetos), el 30% 17 años (15 sujetos), el 12% 18 años (6 sujetos) y el 4% 19 años (2 sujetos). En el gráfico 2 se pueden visualizar estos datos:

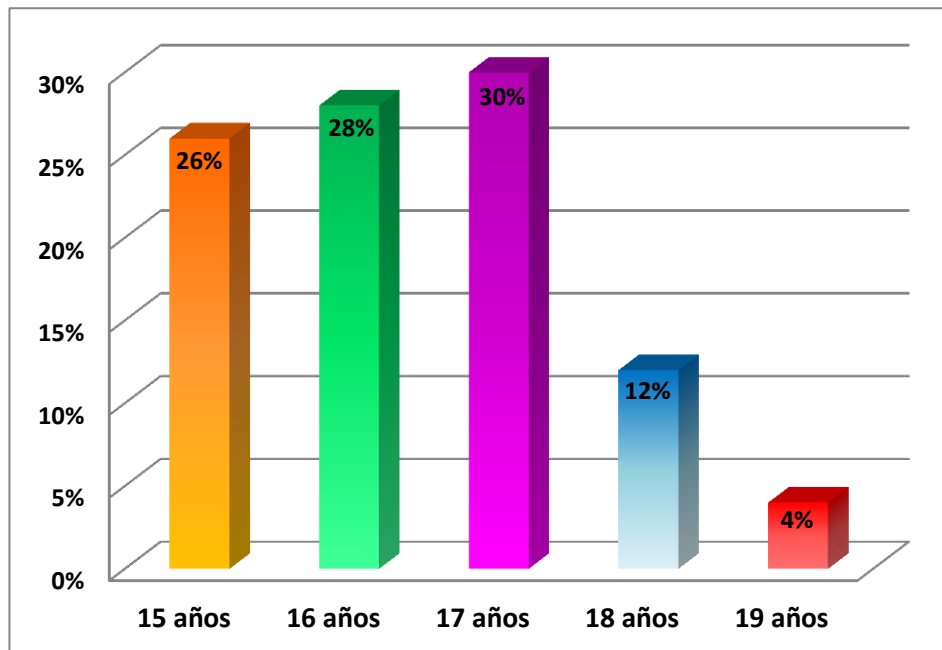


Gráfico 2. *Edad de los participantes.*

6.3. Caracterización del uso que los adolescentes realizan de las redes sociales

En el presente trabajo de investigación se propuso como primer objetivo específico: “Caracterizar el uso que los adolescentes entre 15 y 19 años realizan de las redes sociales”. A tal fin, se utilizaron dos instrumentos de evaluación (mencionados previamente en el marco metodológico): el *Cuestionario de Detección de Nuevas Adicciones* y el *Test de Adicción a las Redes Sociales*.

El primero de los instrumentos señalados proporcionó numerosos datos respecto al uso que los adolescentes realizan de las redes sociales. De todos los datos que aportó dicho instrumento, se seleccionaron y agruparon aquellos que se consideraron de mayor relevancia a los fines de la investigación, siendo los más significativos: frecuencia de uso, lugar de utilización y horas dedicadas al día a internet.

El segundo instrumento utilizado a los fines del mencionado objetivo permitió obtener datos respecto al uso que los adolescentes realizan de las redes sociales y si este uso, en base a los criterios establecidos por Young (1998, citado en Basteiro Monje et al., 2013), se podría calificar como una conducta tendiente a la adicción (véase: pag n° 32 del marco teórico). Los ítems de este instrumento fueron presentados en formato dicotómico de Verdadero y Falso, en donde los participantes debían indicar si desarrollaban o no cada una de las conductas planteadas. En función de la sumatoria de las respuestas de cada participante indicadas como verdaderas, se obtuvo un puntaje directo. Considerando que a partir del análisis de confiabilidad y validez de dicho instrumento no se descartó ningún ítem, se estableció entonces que el puntaje mínimo es 0 y el puntaje máximo es 36. Tomando en cuenta dichos puntajes, se procedió a la construcción de niveles de uso de las redes sociales, divididos en tres rangos. Se ubicaron los resultados obtenidos en: Nivel Bajo (puntajes comprendidos entre 0 y 11), Nivel Medio (puntajes comprendidos entre 12 y 24) y Nivel Alto (puntajes comprendidos entre 25 y 36).

A partir del análisis de los datos proporcionados por ambos instrumentos de evaluación se obtuvieron los siguientes resultados significativos:

6.3.1. Frecuencias de uso:

- Respecto a la frecuencia con la que los adolescentes utilizan internet, como se puede observar en la tabla 3 (ver anexo), resulta significativo que el 88% de la muestra (44

participantes) afirmaron que utilizan internet **siempre**, en tanto sólo un 6% de los participantes (3 sujetos) refirieron utilizarlo **alguna vez a la semana**, y el 6% restante (3 sujetos) manifestaron que lo utilizan **alguna vez al mes**.

- En cuanto a la utilización del celular, tal como se presenta en la tabla 4 (ver anexo), indica que el 94% de los participantes (47 sujetos) afirmaron utilizarlo **siempre**, el 4% (2 sujetos) manifestaron utilizarlo **alguna vez a la semana**, y el 2% restante (1 sujeto) refirió utilizarlo **alguna vez al mes**.
- Respecto a la frecuencia con la que los adolescentes asisten a un ciber, en la tabla 5 (ver anexo) se observa que el 96% de la muestra (48 participantes) manifestaron no asistir **nunca**, el 2% (1 participante) afirmo asistir **alguna vez a la semana**, y el 2% restante (1 participante) afirmó asistir **alguna vez al mes**.

En el gráfico 3 se pueden apreciar los resultados obtenidos por los participantes en función de la frecuencia de uso de internet, el celular y el ciber, expresados en porcentajes:

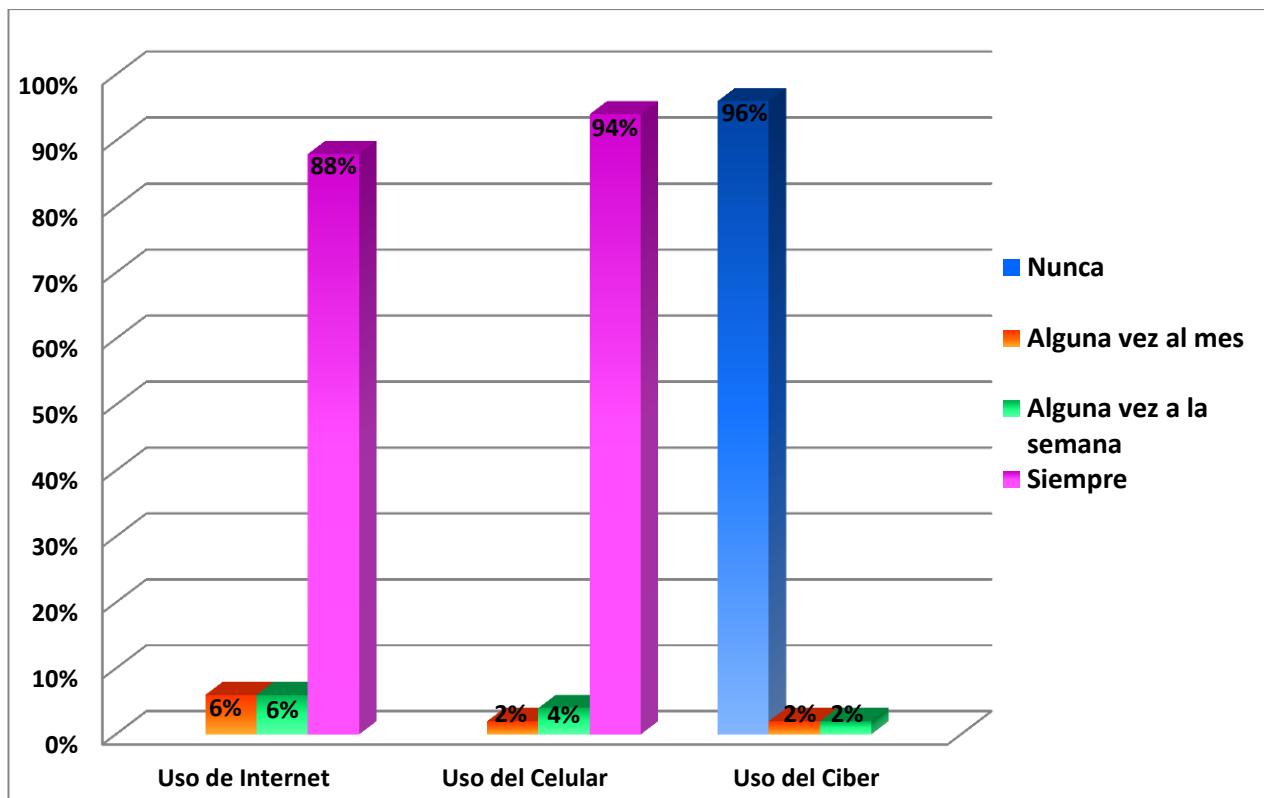


Gráfico 3. Frecuencias de uso de Internet, el Celular y el Ciber.

6.3.2. Lugar de utilización de internet y el celular

- Tal como se presenta en la tabla 6 (ver anexo) respecto al lugar en el que los adolescentes utilizan internet, el 72% de los participantes (36 sujetos) refirieron que los utilizan principalmente en su **casa**, mientras que el 28% restante de la muestra (14 sujetos) manifestaron utilizarlo en **otros lugares**. En el gráfico 4 se visualizan los datos anteriormente presentados:

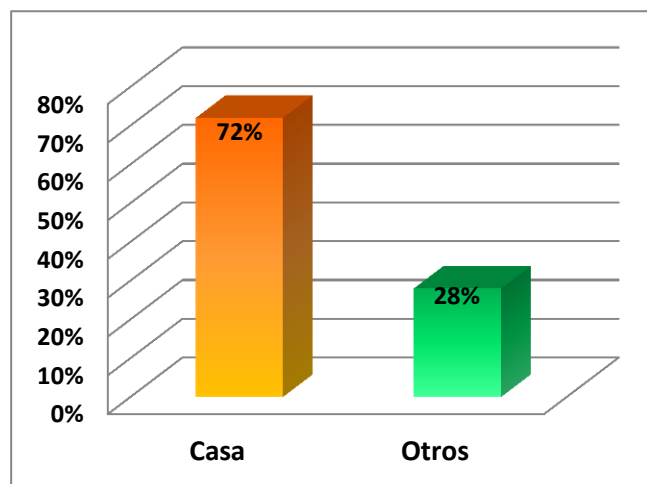


Gráfico 4. Lugar donde los adolescentes utilizan Internet.

- En cuanto al lugar donde predominantemente los adolescentes utilizan el celular, como se puede apreciar en la tabla 7 (ver anexo), el 60% de la muestra (30 sujetos) indicaron que lo utilizan en su **habitación**, mientras que el 40% restante (20 sujetos) refirieron utilizarlo en el **salón de casa**. En el gráfico 5 se pueden visualizar estos datos:

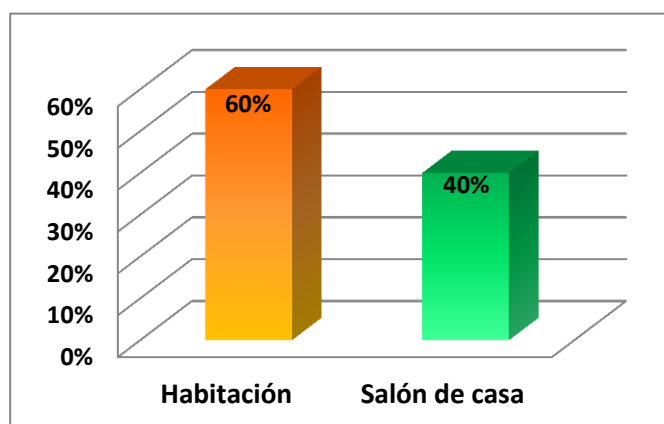


Gráfico 5. Lugar donde los adolescentes utilizan el celular.

6.3.3. Horas dedicadas a internet al día

- Respecto a las horas que los participantes de la muestra le dedican a internet diariamente, como se puede observar en la tabla 8 (ver anexo), el 42% de los participantes (21 sujetos) refirieron pasar **6 horas** conectados al día, el 18% (9 sujetos) indicaron **3 horas** diarias, el 16% (8 sujetos) indicaron **2 horas** diarias, el 10% (5 sujetos) indicaron **4 horas** diarias, el 8% (4 sujetos) indicaron **5 horas** diarias y el 6% restante (3 sujetos) indicaron que dedican sólo **1 hora** al día.
- En cuanto a las horas dedicadas al celular por día, tal como se observa en la tabla 9 (ver anexo), el 54% de la muestra (27 sujetos) indicó que dedica **6 horas** diarias, el 16% (8 sujetos) **3 horas** diarias, el 14% (7 sujetos) **2 horas** diarias, el 8% (4 sujetos) **4 horas** diarias, el 6% (3 sujetos) **1 hora** diaria y el 2% restante (sólo 1 sujeto) **5 horas** diarias.

En el gráfico 6 se pueden visualizar los resultados previamente expuestos:

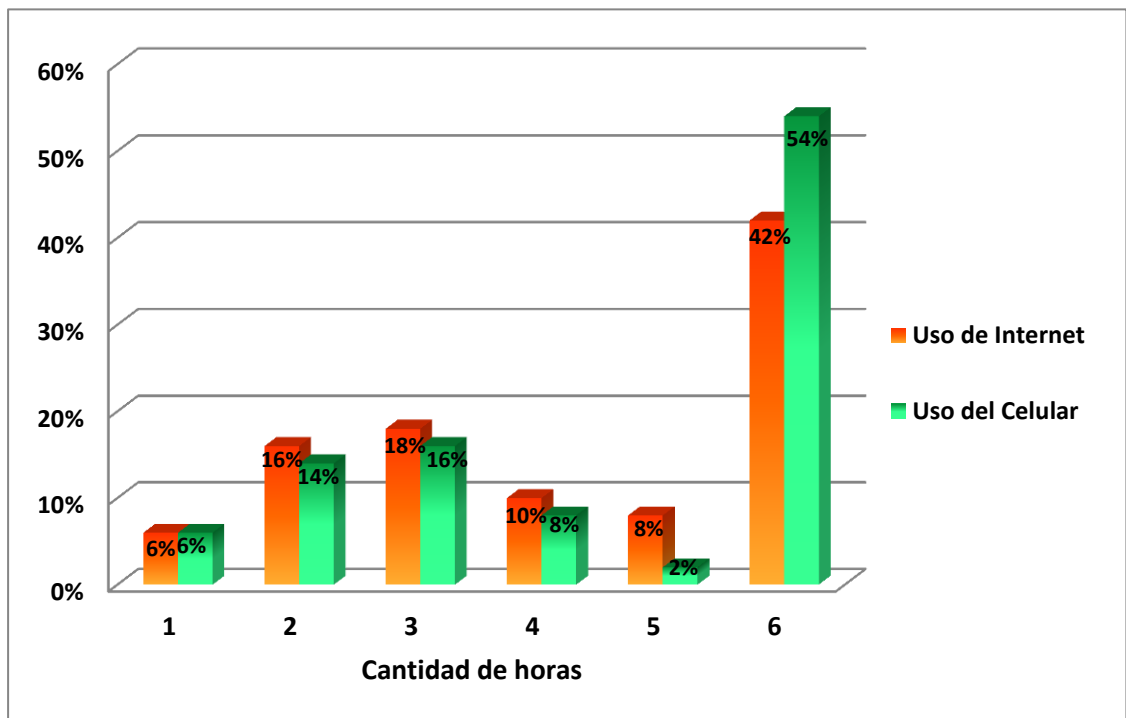


Gráfico 6. Cantidad de horas que los adolescentes dedican a Internet y al Celular por día.

- En función del tiempo que los adolescentes hacen uso de internet, se les preguntó si le dedican más tiempo del que consideran necesario. Como se aprecia en la tabla 10 (ver anexo), los sujetos respondieron del siguiente modo: el 44% de los participantes (22 personas) indicó **a veces**, el 28% (14 sujetos) señaló **con frecuencia**, el 18% (9 sujetos) indicó **siempre** y el 10% restante (5 sujetos) señaló **nunca**. En el gráfico 7 se pueden visualizar los resultados obtenidos:

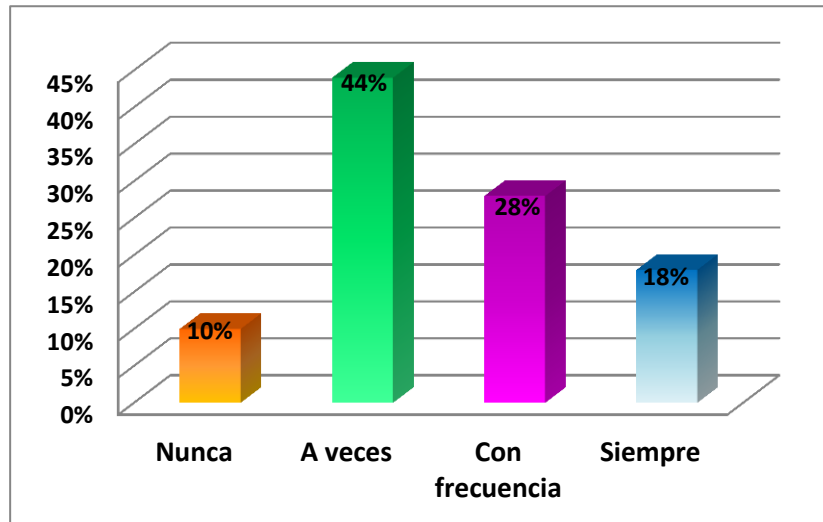


Gráfico 7. Consideración de los adolescentes respecto a si utilizan internet más tiempo del que creen necesario.

- También se indagó si mienten a sus familias o amigos sobre las horas que dedican al uso de internet (ver anexo: tabla 11), a lo cual el 74% de los participantes (37 sujetos) respondieron **nunca**, el 12% (6 sujetos) respondieron **a veces**, el 8% (4 sujetos) respondieron **siempre**, y el 6% restante (3 sujetos) respondieron **con frecuencia**. En el gráfico 8 se pueden visualizar estos datos:

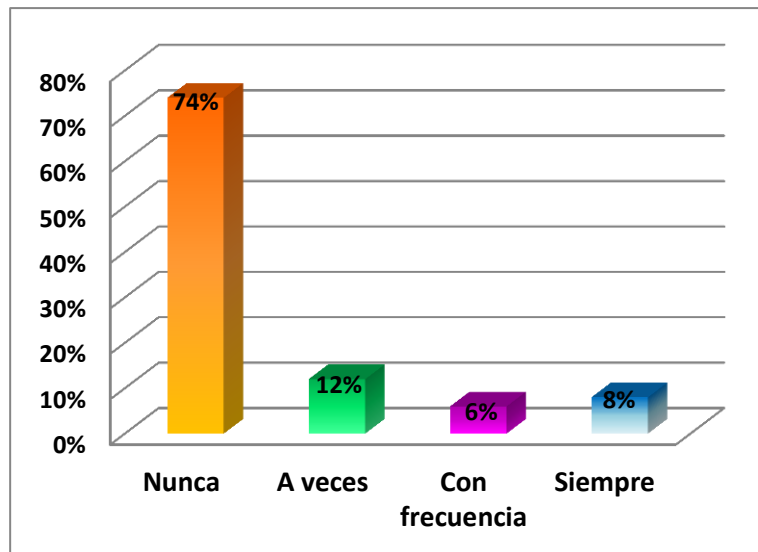


Gráfico 8. *Respuestas de los adolescentes ante la pregunta: ¿Mienten a su familia o amigos sobre las horas que dedican a internet?*

6.3.4. Niveles de uso de las redes sociales

Tal como se explicó anteriormente, los resultados obtenidos mediante el análisis del **Test de Adicción a las Redes Sociales** permitieron clasificar el comportamiento de los participantes de la muestra respecto al uso que realizan de las redes sociales en 3 niveles: Bajo, Medio y Alto.

Como se puede apreciar en la tabla 12 (ver anexo), el 64% de la muestra (32 sujetos) obtuvo un puntaje directo correspondiente a un **nivel medio** de uso de las redes sociales, el 24% de la muestra (12 sujetos) obtuvieron puntajes correspondientes a un **nivel bajo** de uso de las redes sociales y, por último, el 12% de la muestra (6 sujetos) obtuvo un puntaje correspondiente a un **nivel alto** respecto al uso que realizan de las redes sociales. En el siguiente gráfico se presentan los resultados obtenidos por los participantes y se indica el nivel correspondiente expresado en porcentajes:

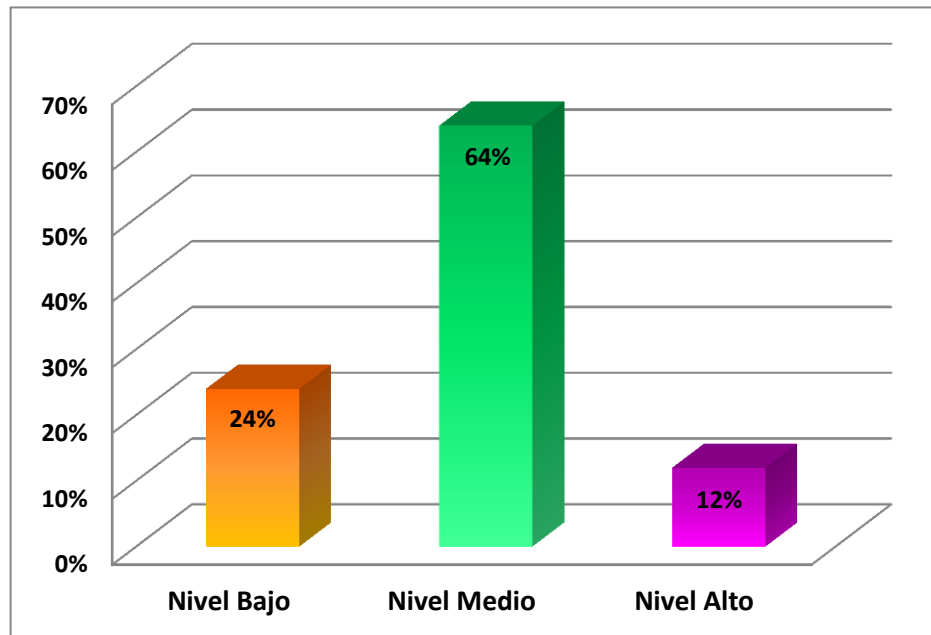


Gráfico 9. Niveles de uso de las Redes Sociales por parte de los adolescentes.

6.4. Influencia del uso de las redes sociales en la vida de los adolescentes

El segundo objetivo específico del presente trabajo de investigación fue: “Estimar la percepción que tienen los adolescentes entre 15 y 19 años sobre cómo influye en sus vidas el uso de redes sociales”. Para indagar al respecto, tal como se menciona en el marco metodológico, se diseñaron 5 preguntas dirigidas con el fin de ampliar la información obtenida respecto al primer objetivo anteriormente analizado y poder comprender de qué manera influye en sus vidas el uso que realizan de internet y, más específicamente, de las redes sociales.

6.4.1. Influencia en el Rendimiento Académico

Como se puede apreciar en la tabla 13 (ver anexo), ante la pregunta *¿Percibe que el uso de redes sociales provoca algún cambio en su rendimiento académico?*, el 40% de la muestra (20 sujetos) respondieron **mucho**, el 36% (18 participantes) respondieron **más o menos**, el 14% (7 sujetos) respondieron **nada** y, finalmente el 10% restante (5 sujetos) respondieron **poco**.

6.4.2. Influencia en las Actividades Sociales

En la tabla 14 (ver anexo) se pueden observar los resultados obtenidos frente a la pregunta: *¿Percibe que el uso de redes sociales provoca algún cambio en sus actividades*

sociales?, el 30% de los participantes (15 sujetos) respondieron **más o menos**, el 28% (14 sujetos) respondieron **poco**, el 24% (12 sujetos) respondieron **nada** y el 18% restante (9 sujetos) respondieron **mucho**.

6.4.3. Influencia en las Actividades Diarias

Respecto a la pregunta: *¿Percibe que el uso de redes sociales provoca algún cambio en sus actividades diarias?*, como se observa en la tabla 15 (ver anexo), el 40% de los participantes (20 sujetos) respondió **más o menos**, el 22% (11 sujetos) indicó **nada**, otro 22% (11 sujetos) respondió **poco**, y el 16% (8 sujetos) respondió **mucho**.

6.4.4. Sentimiento de incomodidad ante la imposibilidad de ingresar a una red social

Ante la pregunta: *¿Estar demasiado tiempo sin ingresar a una red social le provoca incomodidad?*, en la tabla 16 (ver anexo) se puede observar que, si bien un gran porcentaje de los participantes (el 42%, es decir, 21 sujetos), respondieron **nada**, el 24% de la muestra (12 sujetos) respondieron **poco**, el 18% (9 sujetos) respondieron **más o menos** y el 16% restante (8 sujetos) respondieron mucho. Estos resultados resultan significativos debido a que más del 50% de los participantes admiten percibir alguna incomodidad (aunque en diferentes intensidades) ante la imposibilidad de ingresar a una red social cuando lo desean.

6.4.5. Necesidad de estar conectado permanentemente

Finalmente, como se aprecia en la tabla 17 (ver anexo), ante la pregunta: *¿Tiene necesidad de estar conectado permanentemente?*, el 32% de la muestra (16 sujetos) indicaron **poco**, el 28% (14 sujetos) respondieron **más o menos**, el 26% (13 sujetos) respondieron **nada** y el 14% restante (7 sujetos) indicaron **mucho**.

En el siguiente gráfico se pueden visualizar los resultados obtenidos por los adolescentes en función de cómo perciben que influye el uso de redes sociales en sus vidas:

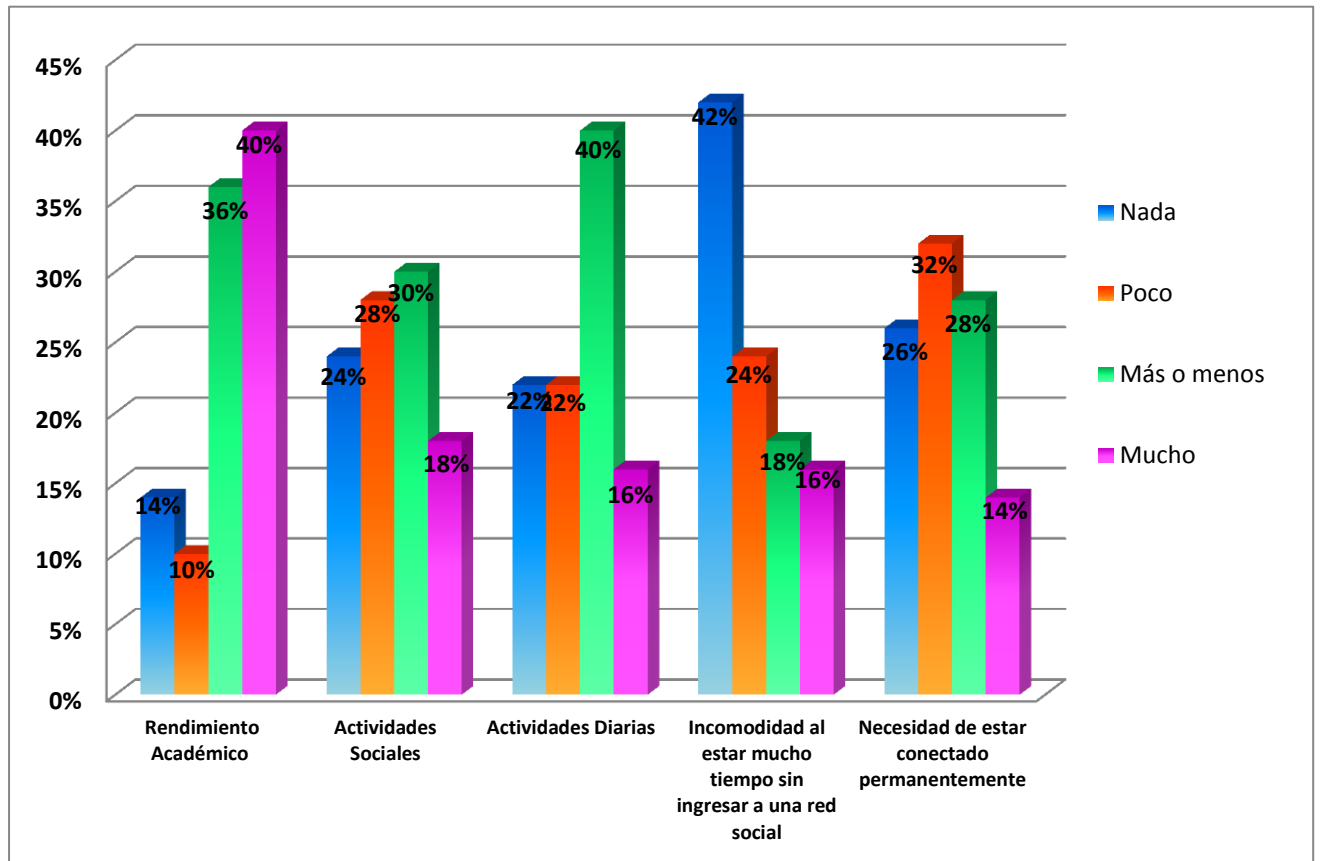


Gráfico 10. Percepción de los adolescentes sobre la influencia del uso de redes sociales en sus vidas.

6.5. Niveles de Autoestima y Autoeficacia en los adolescentes

El tercer objetivo específico del presente estudio era: “Evaluar la autoestima y la percepción de autoeficacia en adolescentes entre 15 y 19 años”. Para llevar a cabo dicho objetivo se administraron dos instrumentos previamente mencionados en el marco metodológico: la Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965) y la Escala de Autoeficacia General (Bäbler et al., 1993). En función de los resultados obtenidos, se llevó a cabo un procedimiento de construcción de niveles, el cual consistió en tomar el puntaje mínimo y máximo de cada técnica empleada, para luego dividirlo en tres rangos. Tanto en la variable autoestima como en la variable autoeficacia es posible ubicar los resultados obtenidos en: nivel bajo, nivel medio y nivel alto.

Para evaluar la variable **Autoestima** se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg, que en su versión original consta de 10 ítems, los cuales al ser puntuados oscilan entre un puntaje

total de 10 y de 40. Pero, considerando que a partir del análisis de confiabilidad de dicho instrumento se descartaron 4 ítems de la escala, la sumatoria total se realizó tomando en consideración los resultados obtenidos de 6 ítems, estableciendo entonces como puntaje mínimo 6 y como puntaje máximo 24. Con la finalidad de estudiar la distribución de los adolescentes en esta variable se dividieron los puntajes posibles en tres niveles de autoestima: el **nivel bajo**, que abarca los puntajes comprendidos entre 6 y 11; el **nivel medio**, que contempla los puntajes comprendidos entre 12 y 17; y el **nivel alto**, que incluye los puntajes comprendidos entre 18 y 24 puntos.

Para evaluar la variable **Autoeficacia** se utilizó la Escala de Autoeficacia General de Bähler y colaboradores. Dicho instrumento en su versión original consta de 10 ítems, los cuales al ser puntuados oscilan entre un puntaje total de 10 y de 40. Pero, una vez realizado el análisis de confiabilidad de este instrumento, se decidió descartar 1 ítem de la escala, es decir, que la sumatoria total se realizó considerando los resultados obtenidos de 9 ítems. Por lo tanto, se establecieron como puntaje mínimo 9 y como puntaje máximo 36. Con el objeto de estudiar la distribución de los adolescentes en esta variable se dividieron los puntajes posibles en tres niveles de autoeficacia: el **nivel bajo**, que abarca los puntajes comprendidos entre 9 y 17; el **nivel medio**, que contempla los puntajes comprendidos entre 18 y 26; y el **nivel alto**, que incluye los puntajes comprendidos entre 27 y 36 puntos.

6.5.1. Niveles de Autoestima en los adolescentes

Tal como se observa en la tabla 18 (ver anexo), los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de la Escala de Autoestima, arrojaron una media de 2,24 con una desviación típica de 0,69.

En función del análisis de los resultados se puede apreciar (ver anexo: tabla 19) que el 48% de la muestra (24 sujetos) obtuvieron puntajes correspondientes a un **nivel medio** de autoestima; el 38% de los participantes (19 sujetos) obtuvieron puntajes correspondientes a un **nivel alto** de autoestima; y el 14% restante (7 sujetos) obtuvieron puntajes correspondientes a un **nivel bajo** de autoestima. Resulta llamativo, entonces, que más del 60% de la muestra presentó niveles bajos y medios de autoestima, en tanto sólo el 38% de los adolescentes obtuvieron un nivel alto de autoestima. En el siguiente gráfico se presentan los resultados obtenidos por los adolescentes y se indica el nivel correspondiente expresado en porcentajes:

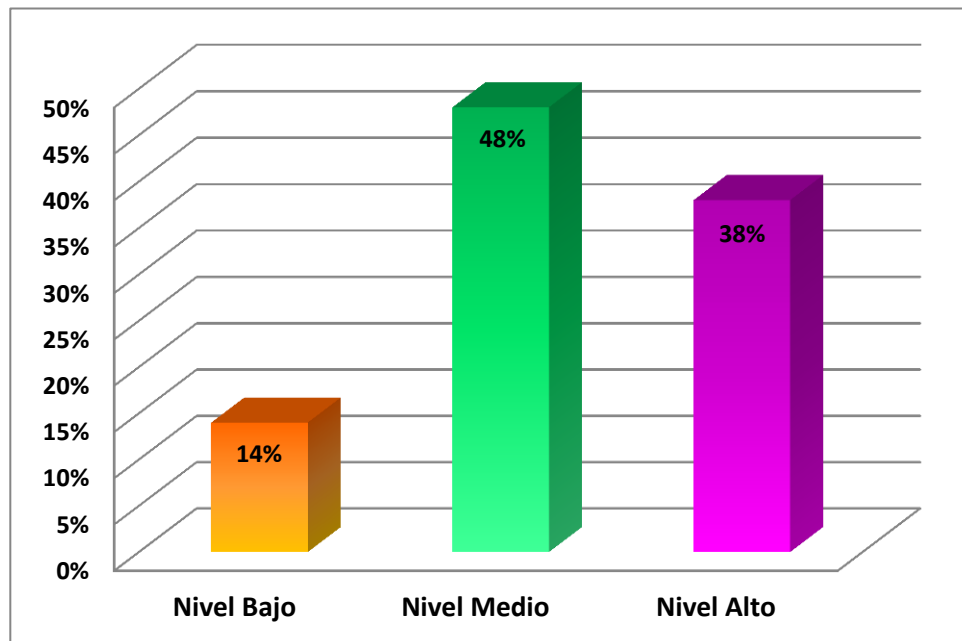


Gráfico 11. Niveles de Autoestima en los adolescentes.

6.5.2. Niveles de Autoeficacia en los adolescentes

Los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de la Escala de Autoeficacia General (ver anexo: tabla 18), arrojaron una media de 1,92 con una desviación típica de 0,34.

Como se aprecia en la tabla 20 (ver anexo), resulta significativo que el 88% de la muestra (44 sujetos) obtuvieron puntajes correspondientes a un **nivel medio** de autoeficacia y el 10% de los participantes (5 sujetos) obtuvo puntajes correspondientes a un **nivel bajo** de autoeficacia; mientras que sólo un 2% de la muestra (es decir, 1 sujeto) obtuvo un puntaje correspondiente a un **nivel alto** de autoeficacia. En el gráfico 12 se presentan los resultados obtenidos por los adolescentes y se indica el nivel correspondiente expresado en porcentajes:

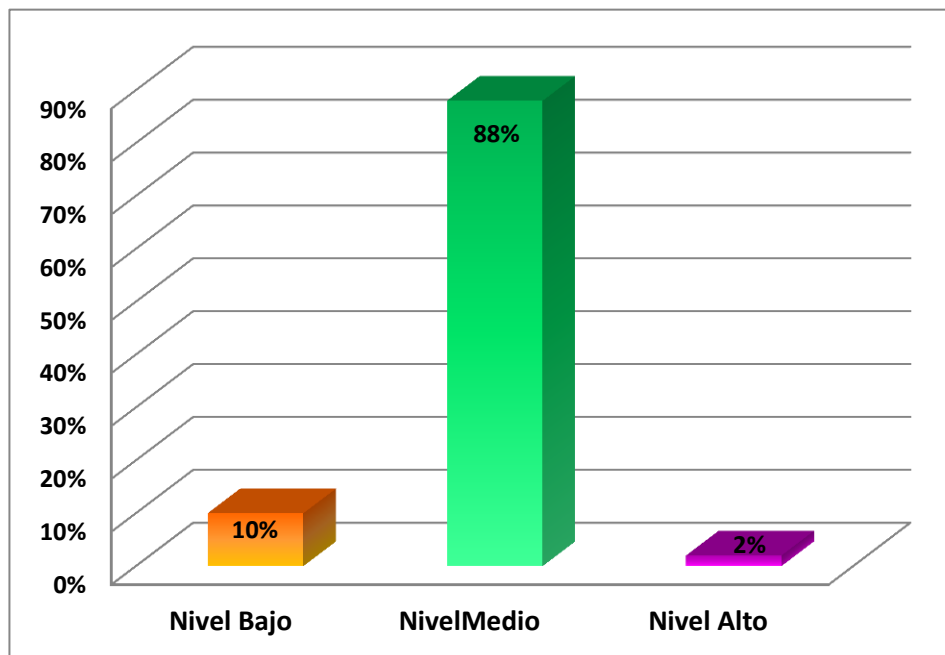


Gráfico 12. Niveles de Autoeficacia en los adolescentes.

6.6. Relación entre el uso de redes sociales, la autoestima y la percepción de autoeficacia en adolescentes.

El cuarto y último objetivo específico del presente trabajo era: “Estudiar la relación entre el uso de las redes sociales, la autoestima y la percepción de autoeficacia en adolescentes entre 15 y 19 años”. Como se mencionó anteriormente en el análisis preliminar, debido que tras analizar la asimetría y curtosis de las variables del estudio se determinó que en su mayoría estas se comportan con normalidad, para poder llevar a cabo dicho objetivo y establecer la correlación existente entre las mencionadas variables, se optó por utilizar el coeficiente de correlación r de Pearson. Éste se utiliza cuando queremos correlacionar simultáneamente más de dos variables (Hernández Sampieri et al., 2010).

Los resultados obtenidos tras aplicar dicho índice de correlación (ver anexo: tabla 21) indican, para la muestra en estudio, lo que se expone a continuación:

Por un lado, entre la variable uso de redes sociales y la variable autoestima se obtuvo un $r = - .58$ con un $p = .001$. Estos datos refieren que entre ambas variables, se observa una *correlación negativa altamente significativa*. Es decir, que un mayor uso de redes sociales implica un menor nivel de autoestima por parte de los participantes de la muestra, en un grado altamente significativo desde lo estadístico.

Por otra parte, entre la variable uso de redes sociales y la variable autoeficacia, se obtuvo un $r = - .48$ con un $p = .001$. Esto señala que entre éstas existe una *correlación negativa altamente significativa* desde lo estadístico. Es decir, que a mayor uso de redes sociales, menor percepción de autoeficacia por parte de los participantes de la muestra. Si bien la intensidad de la correlación es débil en comparación con la obtenida entre las otras variables, resulta un valor interesante a tomar en consideración.

Entonces, el hecho de que entre la variable uso de redes sociales y las variables autoestima y autoeficacia exista una correlación negativa altamente significativa, refiere que un mayor tiempo de uso de las redes sociales implica niveles bajos de autoestima y autoeficacia. Por lo tanto, para la muestra en estudio, estos resultados corroboran lo planteado en las hipótesis de trabajo.

Otro dato relevante que se observó, es que entre las variables autoestima y autoeficacia se obtuvo un $r = .91$ con un $p = .001$. Dicha correlación debe ser tenida en cuenta en función de su intensidad, ya que estos resultados indican que para la muestra en estudio, existe entre ambas variables una *correlación positiva altamente significativa*. Esto alude a que el aumento de una de las variables implica necesariamente el aumento de la otra de manera proporcional. Dicho en otras palabras, a mayor autoestima, mayor autoeficacia y viceversa.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Capítulo 7:

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

7.1. Uso que los adolescentes realizan de las redes sociales

En función de los resultados presentados en el capítulo anterior, se obtuvieron datos significativos que permiten caracterizar el uso que los adolescentes entre 15 y 19 años realizan de las redes sociales, respondiendo así al primer objetivo de trabajo del presente estudio.

Respecto a la *frecuencia de uso de Internet*, la gran mayoría de los participantes indicó realizar un uso frecuente de internet, así como del celular, medio por el cual también se tiene acceso a los servicios web y de redes sociales; mientras que casi la totalidad de los adolescentes refirieron no asistir nunca a un ciber, lo cual se explica por la creciente expansión de internet que ha permitido que las personas tengan fácil acceso desde sus hogares o sus teléfonos móviles. En cuanto a los *lugares donde utilizan Internet*, la mayoría de los participantes indicaron utilizarlo en sus hogares aunque otros porcentajes de la muestra señalaron hacer uso de Internet en sus habitaciones y en otros lugares en general. Estos datos coinciden con lo que plantean en su estudio Rodríguez y Fernández (2014), quienes destacan que el acceso a Internet se realiza principalmente desde los propios hogares de los jóvenes. Tal como se mencionó en el marco metodológico, el instrumento de evaluación que se utilizó para recolectar los datos anteriormente presentados data del año 2008, por lo tanto se explica que en las opciones de respuesta se incluyera la opción de uso de internet en un ciber. En la actualidad, ya no es tan habitual el uso de estos espacios debido a la expansión que han sufrido las nuevas tecnologías de la información y la comunicación así como los servicios web. Esto concuerda con lo expresado por Klimova y Poulouva (2015), quienes refieren que con la llegada de estas nuevas tecnologías, la red social adquirió completamente un nuevo significado, ya que a través de ella las personas pueden comunicarse independientemente de su lugar y tiempo y, por lo tanto, mantenerse en contacto donde sea, contactar fácilmente a

sus amigos y encontrar información sobre ellos. Tal como afirma Dillon (2013), los adolescentes actuales han nacido bajo el imperio de Internet y se han socializado en entornos atravesados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación que en las últimas dos décadas han avanzado sobre casi todos los aspectos de la vida social.

También se obtuvo información relevante respecto *las horas dedicadas al día a Internet*: la mitad de los participantes declaró utilizarlo entre 5 y 6 horas al día mientras que la otra mitad indicó pasar menos de 5 horas conectados diariamente (entre 1 y 4 horas). Algo similar se observó respecto al uso diario del celular: poco más de la mitad de los participantes indicó utilizarlo entre 5 y 6 horas diarias mientras que el resto señaló dedicar menos de 5 horas al día al uso del celular. Tal como afirma Griffiths (2010), el uso excesivo de una actividad no equivale necesariamente a una adicción, es decir, que no siempre el tiempo que se le dedique a internet implica un comportamiento problemático y/o adictivo. Sin embargo, cuando se indagó si consideraban dedicar más tiempo del que creen necesario al uso de internet, la gran mayoría respondió afirmativamente y sólo algunos participantes respondieron no dedicar más tiempo del que consideran necesario a dicha actividad. Esto coincide con lo planteado por Labrador et al. (2013), quienes postulan que los usuarios de redes sociales, sobre todo los adolescentes, suelen percibir la presencia de problemas con determinadas formas de uso de las nuevas tecnologías. Otro aspecto que resulta interesante es el hecho de que la mayoría de los participantes refirieron no mentir a sus familiares y amigos respecto a las horas dedicadas al uso de internet, en tanto sólo algunos afirmaron mentir al respecto, lo cual constituye uno de los criterios establecidos por Young (1998, citado en Basteiro Monje et al., 2013) como síntoma de quienes presentan una conducta adictiva.

En función del uso que los adolescentes realizan de las redes sociales, otro resultado relevante que se obtuvo al respecto fue que más de la mitad de los sujetos obtuvieron puntajes correspondientes a un *nivel medio y bajo* de uso de redes sociales. Sólo un mínimo porcentaje obtuvo un *nivel alto* de uso de redes sociales, entendido según los criterios establecidos por Young (1998, citado en Basteiro Monje et al., 2013) como una conducta adictiva cuando se presentan los siguientes síntomas: privarse de sueño -dormir menos de cinco horas- para estar conectado a la red, a la que se dedican unos tiempos de conexión altos; descuidar otras actividades importantes como el contacto con la familia, las relaciones sociales, el estudio o el cuidado de la salud; recibir quejas en relación con el uso de la red de alguien cercano, como los padres o los hermanos; desarrollar pensamientos sobre la red

constantemente, incluso cuando no se está conectado a ella e irritabilidad excesiva cuando la conexión falla o resulta muy lenta; intentar limitar el tiempo de conexión sin conseguirlo, perdiendo la noción del tiempo; mentir sobre el tiempo real que se está conectado; aislarse socialmente, mostrarse irritable y disminuir el rendimiento en los estudios; y sentir una euforia y activación anómalas cuando se está delante del ordenador.

Los datos analizados en función de este primer objetivo de trabajo permitieron concluir que, en general, el uso que los adolescentes participantes del presente estudio realizan de las redes sociales no cumple con los criterios de un comportamiento adictivo y, por lo tanto, se habla de **uso** y no de adicción, y sólo en unos pocos casos de un cierto **abuso**, entendido como un uso problemático predisponente a la adicción, una conducta desadaptativa que conduce a la persona a dedicar todo el tiempo que le es posible a esta actividad y que lo puede llevar a abandonar otras que antes le gustaban para dedicarse exclusivamente a ello. La repetición una y otra vez de esta conducta impacta sobre las relaciones sociales, familiares, conlleva efectos nocivos y perjudiciales, pero a diferencia de la adicción, no provoca tolerancia, síndrome de abstinencia y uso compulsivo (Marciales Vivas y Cabra Torres, 2010). Tal como afirman Echeburúa y De Corral (2010), las tecnologías de la información y de la comunicación están llamadas a facilitarnos la vida, pero también pueden complicárnosla. En algunas circunstancias, que afectan sobre todo a adolescentes, Internet y los recursos tecnológicos pueden convertirse en un *fin* y no en un *medio*. Los autores sostienen que el uso y abuso de Internet están relacionados con variables psicosociales tales como la vulnerabilidad psicológica, los factores estresantes y el apoyo familiar y social. Algunas señales de alarma se disparan antes de que una afición se convierta en una adicción. Proponen el concepto de “adicción a Internet” como una explicación para comprender la pérdida de control y el uso dañino de esta tecnología. Los síntomas de la adicción a Internet son comparables a los manifestados en otras adicciones. La dependencia y la supeditación del estilo de vida al mantenimiento del hábito conforman el núcleo central de la adicción y lo que la caracteriza, por tanto, la adicción a las redes sociales no es el *tipo de conducta* implicada, sino la *forma de relación* que el sujeto establece con ella.

7.2. Percepción de los adolescentes sobre cómo influye en sus vidas el uso de redes sociales.

Respecto a la percepción que tienen los adolescentes sobre cómo influye en sus vidas el uso de redes sociales, se obtuvieron datos que permiten responder a este segundo objetivo de la investigación y esclarecer aún más lo anteriormente explicitado.

En lo referente al *rendimiento académico*, la gran mayoría de los participantes percibe que el uso de redes sociales influye y repercute en este aspecto de sus vidas, mientras que sólo algunos refirieron no sentirse afectados al respecto. Esto coincide con lo referido por Muhingi et al. (2015), quienes realizaron un estudio cuyo objetivo fue estudiar la relación entre las redes sociales y el desempeño de estudiantes de escuela secundaria de entre 15 y 19 años. De los hallazgos obtenidos en este estudio, los autores concluyeron que las redes sociales tienen efectos negativos y positivos en estudiantes de escuela secundaria, pero los efectos negativos en los estudiantes pesan más que los positivos. El estudio demuestra que las redes sociales tienen efectos positivos pero el uso recreativo por parte de los estudiantes perjudica su desempeño académico. Los efectos negativos son el resultado de la naturaleza adictiva de las redes sociales para los estudiantes: por lo tanto la pérdida de tiempo en lugar de utilizar el tiempo para estudio o tareas académicas.

En cuando a la influencia que los adolescentes estiman que el uso de redes sociales ejerce sobre sus *actividades sociales*, una gran parte de los participantes admitieron percibir cambios al respecto debido al uso que realizan de las redes sociales y sólo unos pocos refirieron no percibir ningún cambio en sus actividades sociales. Si bien algunos manifestaron percibir mayor o menor influencia, lo que resulta significativo es que la gran mayoría de los adolescentes participantes del estudio consideran al menos en algún grado sentirse afectados en este aspecto. Griffiths (2005), refiere que existen seis criterios según los cuales él considera que un comportamiento puede ser definido como adictivo. Uno de ellos, denominado "conflicto", hace referencia a los conflictos entre una persona y su entorno (conflicto interpersonal), conflictos con otras actividades (vida social, hobbies e intereses), o desde dentro de sí mismo (conflicto intrapsíquico y/o sensaciones subjetivas de pérdida de control) que se relacionan con el pasar demasiado tiempo en las redes sociales. En este mismo sentido, Xu y Tan (2012 citados en Griffiths et al., 2014), sostienen que aquellos que con frecuencia pasan tiempo en las redes sociales suelen presentar dificultades para la socialización en la vida real, ya que para estas personas, el uso de medios sociales les proporciona continuas

recompensas (por ejemplo, un sentido de autoeficacia y satisfacción), y terminan participando en dicha actividad cada vez con más frecuencia, lo cual eventualmente acarrea ciertos problemas (por ejemplo, ignorar las relaciones de la vida real, conflictos laborales o educacionales). Esto también coincide con lo planteado por Echeburúa, Bravo de Medina y Aizpiri, (2007, citados en Echeburúa y Corral, 2010), quienes consideran que el abuso de las redes sociales puede provocar una pérdida de habilidades en el intercambio personal y facilitar la construcción de relaciones sociales ficticias.

También se indagó respecto a si los adolescentes estiman que el uso de redes sociales influye en sus *actividades diarias*. Exceptuando unos pocos participantes que afirmaron no percibir ningún cambio en este aspecto, la mayoría admitió percibir cierta influencia (en mayor o menor medida) del uso de redes sociales en dichas actividades. Esto coincide con lo sostenido por Echeburúa y Corral (2010), quienes consideran que el uso de internet es positivo, siempre que no se dejen de lado el resto de las actividades cotidianas tales como estudiar, trabajar, hacer deporte, realizar actividades recreativas con pares y relacionarse con la familia. Un uso negativo es cuando el abuso de la tecnología provoca aislamiento, induce ansiedad, afecta a la autoestima y le hace perder al sujeto su capacidad de control.

Otro resultado relevante que se obtuvo fue que poco más de la mitad de los participantes refirió percibir alguna *incomodidad* ante la imposibilidad de ingresar a una red social cuando lo desean, en tanto otro porcentaje significativo admitió no manifestar ningún sentimiento al respecto. Este aspecto puede ser comparado con lo que Griffiths (2005), considera como “síntomas de abstinencia”: se refiere a los estados emocionales desagradables y/o efectos físicos (por ejemplo, temblores, mal humor, irritabilidad) que se producen cuando las personas no pueden acceder a una red social por diferentes motivos.

Por último, respecto a la *necesidad de estar conectado permanentemente*, hubieron participantes que admitieron percibir dicha necesidad, mientras otros (la minoría de la muestra) refirió no experimentarla en absoluto. Se indagó en todos estos aspectos anteriormente expuestos ya que tal como se mencionó previamente, de los criterios establecidos por Young (1998, citado en Basteiro Monje et al., 2013), para calificar una conducta adictiva, uno de ellos es el hecho de descuidar otras actividades importantes tales como el contacto con la familia, las relaciones sociales, el estudio o el cuidado de la salud y otro criterio implica desarrollar pensamientos sobre la red constantemente, incluso cuando no se está conectado a ella e irritabilidad excesiva cuando la conexión falla o resulta muy lenta.

En función de lo que proponen Byun et al. (2009, citados en Marciales Vivas y Cabra Torres, 2010), se consideró relevante investigar sobre el uso que los adolescentes participantes del estudio realizan de las redes sociales y como éste influye en los diversos aspectos de su vida, ya que los mencionados autores definen la adicción a internet como: “La dependencia compulsiva respecto al uso de Internet, cuya interrupción produce reacciones severas de tipo emocional, mental o psicológico. Entre los comportamientos que dan cuenta de esta adicción se encuentran el declive en el rendimiento en el trabajo o académico, el aislamiento social y el debilitamiento funcional en las actividades diarias” (p. 860). Teniendo en cuenta esta definición, se puede pensar que algunos sujetos experimentan síntomas similares a los de una adicción como consecuencia de su uso excesivo. Sin embargo, a pesar que algunas posturas respecto al uso de redes sociales consideran que un uso excesivo, dañino y descontrolado de estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden conducir a lo que se denomina una “adicción a internet”, o bien, una “adicción a las redes sociales” (Echeburúa, Labrador y Becoña, 2009; Echeburúa y De Corral, 2010; Rodríguez y Fernández, 2014; Muhingi et al., 2015), los comportamientos manifestados por los participantes de la muestra no resultan suficientes para establecer un estado clínicamente significativo de adicción. Tal como se concluyó respecto al primer objetivo, lo analizado en función de este segundo objetivo de trabajo también permite aseverar que el uso que los adolescentes participantes del presente estudio realizan de las redes sociales no cumple con los criterios de un comportamiento adictivo y, por lo tanto, se habla de uso y, sólo en unos pocos casos, de un cierto abuso.

El hecho de que el uso que los adolescentes realizan de las redes sociales influya significativamente en aspectos de sus vidas no implica que sea siempre necesariamente de una manera negativa. Como se señaló previamente, sólo un pequeño porcentaje de sujetos obtuvieron un nivel alto de uso de redes sociales, mientras la mayoría calificó en niveles medios y bajos de uso. Por lo tanto, retomando a Griffiths (2010), no siempre el tiempo que se le dedique a internet implica un comportamiento problemático y/o adictivo. Es por ello que también resulta relevante mencionar que existen otras posturas que afirman que internet ha generado nuevas formas de sociabilidad juvenil que en ningún caso anulan la vida social de los adolescentes, sino que, por el contrario, les ofrecen canales alternativos que se complementan con los tradicionales espacios de encuentro (Morduchowicz, 2012; Dillon, 2013; García, López de Ayala y Catalina, 2013; Rodríguez y Fernández, 2014). Tal como afirma Winocur (2006, citado en Morduchowicz, 2012, 26): “Los intercambios virtuales no debilitan ni reemplazan las formas de encuentro y de sociabilidad tradicionales. Más bien pueden ubicarse como

estrategias de reforzamiento y recreación de estos vínculos en el espacio virtual”. Morduchowicz (2012), afirma que, mediante las redes sociales, los adolescentes buscan conocerse a sí mismos y construir una imagen ante los demás que les permita integrarse al grupo y ser uno más entre sus pares. Refiere que para la mayor parte de los adolescentes, la principal función de la Web es comunicacional. El chat y las redes sociales son los medios más frecuentes para este propósito, y constituyen el principal motivo de la atracción que despierta Internet para los adolescentes: estar comunicados con sus amigos. Según expresa la mencionada autora, las aplicaciones de la web 2.0 permitirían responder a necesidades propias de la adolescencia, una etapa en la que se definen muchas cuestiones relativas a la identidad personal: Internet asiste al adolescente en este camino tan complejo, en el que las pruebas y los ensayos ante el “otro” virtual lo ayudan a pensar mejor su inserción, su pertenencia y su sociabilidad en el mundo real. Dillon (2013), concluye que los adolescentes no ven disminuida su sociabilidad por participar en las redes sociales. Refiere que la imagen del joven ensimismado y aislado del mundo, un estereotipo que ha servido para alertar sobre la adicción a Internet, no se ajusta al perfil de la mayoría de los usuarios de estas redes. Por su parte, García, López de Ayala y Catalina (2013), destacan el uso más intensivo en tiempo y en actividades de los usuarios que utilizan muy frecuentemente las redes sociales, con especial incidencia en aquellas actividades que les permiten mantener el contacto y compartir contenidos con sus pares.

7.3. Niveles de Autoestima y Autoeficacia en adolescentes

En función del tercer objetivo específico de trabajo, se evaluaron los niveles de Autoestima y Autoeficacia que presentan los adolescentes participantes de la muestra de estudio.

Los resultados referidos a la variable *Autoestima*, reflejaron que gran parte de los participantes posee niveles medios y bajos de autoestima, mientras que sólo un porcentaje menor de los adolescentes posee un nivel alto de la misma. Esto coincide con lo planteado por Rodríguez y Caño (2012), quienes afirman que cuando se ha investigado la trayectoria de la autoestima global para ambos sexos, se encuentran niveles relativamente altos en la infancia que disminuyen al comienzo de la adolescencia y a lo largo de ésta. Estos niveles se incrementan de nuevo desde el comienzo de la vida adulta y vuelven a decaer desde las edades medias de la vida adulta hasta la vejez. El hecho de que los adolescentes de edades tempranas se caractericen por sufrir grandes cambios y confusión en torno a sí mismos

contribuye también a que la autoestima sea particularmente influenciada en estas edades (Robins y Trzesniewski, 2005, citados en Rodríguez y Caño, 2012). Tal como refieren Parra et al. (2004, citados en Reina, Oliva y Parra, 2010), la autoestima puede considerarse como uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez. Una autoestima positiva facilita a los jóvenes tener un buen ajuste psicológico, lo que a su vez favorece su adaptación social y puede mediar en la prevención de determinadas conductas de riesgo.

Respecto a los niveles obtenidos, tomando a Coopersmith (1967) y Piaget (1985) se propone la existencia de distintos niveles de autoestima, por lo cual cada persona reacciona ante situaciones similares, de forma diferente; teniendo expectativas desiguales ante el futuro, reacciones y autoconceptos disímiles. Aquellos que presentaron una autoestima alta, según Coopersmith (1967), pueden ser caracterizados como personas expresivas, asertivas, con éxito académico y social, que confían en sus propias percepciones y esperan siempre el éxito, consideran su trabajo de alta calidad y mantienen altas expectativas con respecto a trabajos futuros, manejan la creatividad, se auto-respetan y sienten orgullo de sí mismos, caminan hacia metas realistas. Por su parte, aquellos que presentaron una autoestima media, son caracterizados como personas expresivas, que dependen de la aceptación social, pero igualmente tienen alto número de afirmaciones positivas, siendo más moderadas en sus expectativas y competencias que las anteriores. Por último, los sujetos con baja autoestima son caracterizados por este autor como personas desanimadas, deprimidas, aisladas, que consideran no poseer atractivo, incapaces de expresarse y defenderse, débiles para vencer sus deficiencias, su actitud hacia sí mismo es negativa y carecen de herramientas internas para tolerar situaciones y ansiedades. Al respecto, Piaget (1985) caracteriza a quienes poseen una autoestima alta como personas que se aceptan tal como son, siempre tratando de superarse, lo cual los lleva a ser asertivos. Son concientes de sus alcances así como de sus limitaciones, aunque no perciben estas como un obstáculo sino como un reto motivador para su desarrollo. Quienes presentan una autoestima relativa, son sujetos que oscilan entre sentirse aptos o no, valiosos o no, que acertaron o no como persona. Y por último el autor menciona que quienes poseen una baja autoestima poseen un sentimiento de inferioridad e incapacidad personal, de inseguridad, dudas respecto a sí mismos y cierta inmadurez afectiva.

Por otra parte, los resultados obtenidos en función de la variable *Autoeficacia* resultaron significativos en tanto casi la totalidad de la muestra posee un nivel medio de autoeficacia,

mientras que un pequeño porcentaje de los participantes presentaron un nivel bajo de la misma y sólo una persona obtuvo un puntaje correspondiente a un nivel alto. Tal como refieren Schunk y Meece (2005), durante la adolescencia se producen cambios importantes en el entorno familiar, escolar y de pares de los jóvenes, y las influencias asociadas con cada uno de estos contextos sociales pueden tener efectos profundos en las creencias de los adolescentes acerca de sus capacidades de éxito. Los cambios cognitivos, físicos y sociales asociados con la adolescencia tienen importantes implicaciones en cómo los jóvenes perciben sus capacidades. La investigación ha demostrado que las autodescripciones de los adolescentes tienden a ser más abstractas, multidimensionales y jerárquicas. Estos cambios son, en parte, consecuencia del aumento de la capacidad de los adolescentes para la abstracción cognitiva, la reflexión y la comparación social (Harter, 1998 citado en Schunk y Meece, 2005). A medida que los adolescentes se vuelven más hábiles en la coordinación de la información y las expectativas en conflicto, forman puntos de vista más estables e integrados de sus capacidades, valores y atributos. Chavarría y Barra (2013), afirman que la evaluación global que un individuo, en este caso adolescente, realiza de sí mismo en términos de su capacidad para actuar efectivamente se encuentra íntimamente relacionada con la valoración que realiza de su vida, de modo que un mayor sentido de autoeficacia se asociaría con mayores índices de satisfacción vital. Dada la importancia de la construcción de la identidad como tarea principal en esta etapa, aspectos propios de la autoeficacia como la confianza en sí mismo y la autonomía constituyen pilares fundamentales de la mayor o menor satisfacción con la vida de los adolescentes. Los autores anteriormente citados consideran la autoeficacia como un proceso cognitivo clave que contribuye al funcionamiento humano saludable. Los factores asociados con la escolarización, los compañeros y las familias afectan el desarrollo de la autoeficacia en la adolescencia. Tal como sugieren Schunk y Meece (2005), los individuos que desarrollan un sentido flexible de autoeficacia en la adolescencia están en una mejor posición para resistir los desafíos normales del desarrollo y están bien posicionados para el aprendizaje en la adultez.

7.4. Relación entre el uso de las redes sociales, la autoestima y la percepción de autoeficacia en adolescentes

En cuanto al cuarto y último objetivo de trabajo, los resultados obtenidos respecto a la relación que existe entre el uso de redes sociales y las variables autoestima y autoeficacia en la muestra en estudio, permitieron concluir que un mayor tiempo de uso de redes sociales por parte de los adolescentes, implica niveles bajos de autoestima y autoeficacia, corroborando así las hipótesis de trabajo.

Por una parte, se corrobora la primera hipótesis: “A mayor uso de las redes sociales, menor nivel de autoestima”, lo cual coincide con lo planteado por Harfuch, Murguía, Lever y Andrade (2009, citados en Fernández López, 2015), quienes realizan un análisis que radica en la adicción a Facebook, y su relación con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. Dichos autores sostienen que “cuanto más tiempo se emplea en el uso de redes sociales no significa que las personas aumenten su interacción social, ni su autoestima, ni que obtengan mayor satisfacción en sus relaciones” (Harfuch et. al, 2009, citados en Fernández López, 2015, 60), sino que lo esencial es la calidad de la interacción y comunicación con otros. También refieren que el hecho de pasar más tiempo dentro de las redes sociales virtuales no significa que las personas aumenten su interacción social. A su vez, Kalpidou, Costin y Morris (2011, citados en Fernández López, 2015), descubrieron una relación desfavorable entre la cantidad de tiempo dedicado a Facebook y la autoestima. Según dichos autores, aquellas personas con una baja autoestima, resultaron tener una conexión emocional mucho más fuerte a Facebook. Si bien algunos investigadores han concluido que el uso de la red social puede aumentar la autoestima (Gonzales y Hancock 2011; Valkenburg, Peter, y Schouten 2006; citados en Wilcox y Stephen, 2012), los resultados obtenidos en la investigación de Wilcox y Stephen (2012), muestran que este efecto surge principalmente cuando las personas se centran en lazos fuertes y cercanos mientras navegan por su red social. Es importante destacar que, cuando se centran en los vínculos fuertes, las personas son más conscientes de que las imágenes que están presentando en las redes sociales están siendo observadas por sus amigos cercanos. Los mencionados autores proponen que mientras que el uso de las redes sociales hace que las personas se sientan mejor consigo mismas, este incremento de la sensación de autoestima puede tener un efecto perjudicial sobre el comportamiento. Argumentan que, debido a que las personas se preocupan por la imagen que presentan a sus amigos cercanos en las redes sociales, la utilización de éstas aumenta la

autoestima de los usuarios que están enfocados en los amigos cercanos (es decir, los lazos fuertes) mientras navegan por la red social. Este incremento momentáneo de la autoestima reduce el autocontrol, lo que lleva a quienes se centran en los lazos fuertes a mostrar menos autocontrol después de navegar por una red social en comparación con los no navegan por una red social.

También se corrobora la segunda hipótesis: “A mayor uso de las redes sociales, menor percepción de autoeficacia”. Esto coincide con lo propuesto por García del Castillo, Jiménez, Marzo, García del Castillo-López, López-Sánchez, Molina, Días (2014), quienes refieren que en los últimos años nuestra sociedad ha sufrido un cambio cada vez más exponencial del uso de las nuevas tecnologías, así como de internet y las redes sociales. Si bien son conocidas las ventajas del uso de internet y de las redes sociales, existen también una serie de consecuencias negativas provenientes de su mal uso o su uso abusivo. Los resultados de la investigación llevada a cabo por dichos autores indican que existe una relación significativa entre la adicción a Internet y a las redes sociales con niveles bajos de autoestima de los participantes. De igual manera, han encontrado que los participantes que indican mayores niveles de adicción a Internet y redes sociales presentan niveles de autoeficacia más bajos. Por lo tanto, a partir de este estudio los autores han encontrado evidencias significativas que ponen de manifiesto la relación entre el uso abusivo de internet y las redes sociales y los niveles bajos de autoestima y autoeficacia en población joven; resultados que coinciden con los hallados en el presente estudio. García del Castillo et al. (2014), concluyen entonces que como causa de una baja autoestima y autoeficacia en el mundo real los participantes se han refugiado en las redes sociales e internet donde se sienten más cómodos.

Otro dato relevante que se obtuvo fue que para la muestra en estudio, existe una *correlación positiva* altamente significativa entre las variables autoestima y autoeficacia, lo que significa que el aumento de una de las variables implica necesariamente el aumento de la otra de manera proporcional. Dicho en otras palabras, a mayor autoestima, mayor autoeficacia y viceversa. La relación que existe entre estas variables coincide con lo planteado por Karademas (2006), quien sostiene que un alto sentido de autoeficacia se relaciona con una mayor autoestima. También Schunk y Meece (2006), refieren que ambos aspectos guardan relación entre sí, ya que el sentimiento de autoeficacia va a influir en el grado de implicación y persistencia del sujeto en la realización de tareas de cierta complejidad, lo que afectará en su resolución, con la consiguiente repercusión sobre su autoestima. Reina, Oliva y Parra (2010),

afirman que los constructos psicológicos relacionados con el bienestar personal, tales como la autoestima y la autoeficacia -si bien se trata de conceptos diferenciados- se refieren a la percepción o evaluación que todo individuo hace de sí mismo, y tienen una carga afectiva evidente, por tratarse de conceptos relativos a la forma de percibir y valorar distintos aspectos personales. Por ello, los mencionados autores consideran interesante analizar las relaciones que estos aspectos autovalorativos tienen entre sí y con otras variables, especialmente en un periodo como la adolescencia, en el que los jóvenes tendrán que hacer frente a diversos cambios y tareas evolutivas que repercutirán en la percepción que tienen de sí mismos.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

El presente trabajo permitió arribar a ciertas conclusiones que serán expuestas a continuación. Resulta importante señalar que éstas sólo son aplicables a la muestra en estudio, debido a que se trabajó con una muestra intencional no probabilística lo cual no permite generalizar los resultados obtenidos al resto de la población.

Los adolescentes de la muestra, en general, realizan un uso frecuente de internet, sobre todo desde sus propios hogares y a través de sus teléfonos móviles. La mayoría de los participantes refirió dedicar al menos entre 5 y 6 horas diarias al uso de estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación; a su vez, admitieron que dedican más tiempo del que creen necesario al uso de internet, es decir, que perciben la presencia de problemas con determinadas formas de uso de las nuevas tecnologías (Labrador et al., 2013). Otro aspecto relevante es que los adolescentes exhibieron en su mayoría niveles medios y bajos de uso de las redes sociales. Sólo un mínimo porcentaje pudo ser clasificado dentro de los parámetros de un nivel alto de uso de las mismas, considerando así la predisposición al desarrollo de una conducta adictiva.

Respecto a la percepción que tienen los adolescentes sobre cómo influye en sus vidas el uso de redes sociales, la gran mayoría de los participantes percibe que el uso de éstas repercute en su rendimiento académico, en sus actividades sociales y en sus actividades diarias. También refirieron percibir alguna incomodidad ante la imposibilidad de ingresar a una red social cuando lo desean y advertir cierta necesidad de estar conectado permanentemente. En función de lo expuesto en el marco teórico, ciertos autores consideran que algunos sujetos experimentan síntomas similares a los de una adicción como consecuencia del uso excesivo de redes sociales (Echeburúa y De Corral, 2010; Echeburúa, Labrador y Becoña, 2009; Griffiths et al., 2014; Kuss y Griffiths, 2011; Marciales Vivas y Cabra Torres, 2010); sin embargo los comportamientos manifestados por los participantes de la muestra no resultan suficientes

para establecer un estado clínicamente significativo de adicción a las mismas. Por lo tanto, se puede concluir que el uso que los adolescentes participantes del presente estudio realizan de las redes sociales no cumple con los criterios de un comportamiento adictivo y, por lo tanto, se habla de uso y no de adicción, y sólo en unos pocos casos de un cierto abuso.

Tras evaluar y discutir los niveles de autoestima y autoeficacia que presentan los adolescentes participantes del presente estudio, por un lado los resultados referidos a la primera variable, reflejaron que gran parte de los participantes refiere niveles medios y bajos de autoestima, mientras que sólo un porcentaje menor de los adolescentes posee un nivel alto de la misma. El hecho de que los adolescentes se caractericen por sufrir grandes cambios y confusión en torno a sí mismos contribuye a que la autoestima sea particularmente influenciable en estas edades (Robins y Trzesniewski, 2005, citados en Rodríguez y Caño, 2012). Tal como refieren Parra et al. (2004, citados en Reina, Oliva y Parra, 2010), dicho constructo puede considerarse como uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez. Una autoestima positiva facilita a los jóvenes tener un buen ajuste psicológico, lo que a su vez favorece su adaptación social y puede mediar en la prevención de determinadas conductas de riesgo. Por otra parte, los resultados obtenidos en función de la segunda variable resultaron relevantes en tanto casi la totalidad de los jóvenes presentaron un nivel medio de autoeficacia, mientras que un pequeño porcentaje de los participantes exhibió un nivel bajo de la misma y sólo una persona obtuvo un puntaje correspondiente a un nivel alto. Tal como refieren Schunk y Meece (2005), durante la adolescencia se producen cambios importantes en el entorno familiar, escolar y de pares de los jóvenes, y las influencias asociadas con cada uno de estos contextos sociales pueden tener efectos profundos en las creencias de los adolescentes acerca de sus capacidades de éxito. Los cambios cognitivos, físicos y sociales asociados con la adolescencia tienen importantes implicaciones en cómo los jóvenes perciben sus capacidades.

Los resultados previamente expuestos permiten afirmar que para la muestra en estudio existe una correlación negativa altamente significativa entre el uso de las redes sociales y las variables autoestima y autoeficacia. Esto significa que aquellos adolescentes que dedican un mayor tiempo de uso a las redes sociales, presentan niveles bajos de autoestima y autoeficacia, corroborando así las hipótesis de trabajo. Tal como afirman García del Castillo et al. (2014), si bien se conocen ciertas ventajas del uso de internet y de las redes sociales, existen también una serie de consecuencias negativas provenientes de su mal uso o su uso

abusivo. Los hallazgos de su investigación indican la existencia de una relación significativa entre la adicción a Internet y a las redes sociales con niveles bajos de autoestima y autoeficacia en población joven, resultados que coinciden con los hallados en el presente estudio. Otro dato relevante que se obtuvo fue que para la muestra en estudio, existe una correlación positiva altamente significativa entre la autoestima y la autoeficacia, lo cual significa que el aumento de una de las variables implica necesariamente el aumento de la otra de manera proporcional. Dicho en otras palabras, a mayor autoestima, mayor autoeficacia y viceversa. Ambos aspectos guardan relación entre sí, ya que el sentimiento de autoeficacia va a influir en el grado de implicación y persistencia del sujeto en la realización de tareas de cierta complejidad, lo que afectará en su resolución, con la consiguiente repercusión sobre su autoestima (Schunk y Meece, 2006).

A modo personal, puedo concluir que el desarrollo de este trabajo de tesina ha significado una contribución de suma importancia en mi formación académica, puesto que me ha posibilitado explorar un campo del conocimiento que hasta el momento no había sido abordado en mis años de estudio y que resulta tan relevante en la actualidad. El presente estudio ha sido concebido a partir del interés que en los últimos años ha adquirido el poder comprender el comportamiento de los adolescentes en relación al uso de las redes sociales. Por lo tanto, lo que se ha pretendido fundamentalmente es lograr una aproximación a la temática de estudio, posibilitando así abrir nuevos interrogantes y líneas de investigación que permitan ampliar los conocimientos, y comprender la influencia que el uso de las redes sociales tiene en aspectos relativos a la auto-percepción tales como la autoestima y la autoeficacia en la población adolescente.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una de las principales limitaciones del presente trabajo de tesina corresponde al número reducido de participantes de la muestra. Tal como se expuso en el apartado metodológico, la muestra total estuvo conformada por 50 (cincuenta) participantes, adolescentes de ambos sexos, de entre 15 y 19 años de edad, alumnos de 3°, 4° y 5° año del polimodal de un colegio privado, religioso y de un nivel socioeconómico medio, ubicado en el departamento de Maipú, provincia de Mendoza (Argentina). Sería aconsejable para futuros estudios, ampliar el número de participantes.

A su vez, si bien en el presente estudio la variable socio-económica no ha sido un aspecto tomado en consideración, se sugiere ser contemplado en futuras líneas de investigación al respecto, ya que resultaría relevante obtener datos sobre cómo es el comportamiento de los adolescentes respecto al uso de redes sociales y sus implicaciones en diversos ámbitos socio-económicos.

Otra de las limitaciones que se presentan se relaciona con la variable Autoeficacia. La misma se ha tomado en sentido generalizado, a pesar del conocimiento de que se trata de juicios que una persona emite sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado en distintas áreas (Bandura, 1987). Por ello resulta relevante señalar que en el presente trabajo no se han considerado las diferentes áreas o dominios de dicha variable, tales como la autoeficacia social, académica, vocacional, etc., sino que se ha contemplado el concepto desde una perspectiva general, para determinar la existencia de alguna relación entre el uso de las redes sociales y la percepción que los adolescentes tienen de sus capacidades para actuar efectivamente. Resultaría interesante, entonces, considerar los diferentes dominios en un futuro estudio y poder indagar profundamente en cómo el uso de redes sociales puede ejercer influencia en las creencias de autoeficacia de los adolescentes en varios aspectos del

funcionamiento humano, ya que como plantean Smits, Degg y Bosscher (1995, citados en González y Rangel, 2013), dicho constructo presenta variaciones en una misma persona en diversas áreas y contextos, de tal modo que una persona puede percibirse con un nivel alto de autoeficacia en un determinado dominio; sin embargo, al mismo tiempo puede sentir que en otras áreas de su vida no cuenta con un suficiente nivel de autoeficacia o que no está bajo su control, sino que está determinado por el entorno.

Contemplar estas cuestiones posibilitaría expandir ampliamente el conocimiento de esta temática y obtener un panorama preciso respecto al uso de las redes sociales y su relación con la autoestima y la percepción de autoeficacia en la población adolescente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1995). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic criteria from DSM-IV-tr*. American Psychiatric Pub.
- Arslan, A. (2013). Investigation of Relationship between Sources of Self-Efficacy Beliefs of Secondary School Students and Some Variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13 (4), 1983-1993. DOI: 10.12738/estp.2013.4.1753
- Bäbler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8. Recuperado de:<http://userpage.fu-berlin.de/~health/spanscal.htm>
- Bandura, A. (1982). Self – efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 2, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Ediciones Martínez Roca.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28 (2), 117-148. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1993EP.pdf>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52 (1), 1-26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. En E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 179-200). New York: Wiley. Recuperado de: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33042830/Organization-Behavior-Textbook.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1475117176&Signature=gnFArxrABpgnZRv471ONZNdLyCg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHandbook_of_Principles_of_Organizational.pdf#page=211
- Basteiro Monje, J.; Robles Fernández, A.; Juarros-Basterretxea, J. y Pedrosa, I. (2013). Adicción a las redes sociales: creación y validación de un instrumento de medida. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 3 (1), 2-8. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/258934148_Adiccion_a_las_redes_sociales_creacion_y_validacion_de_un_instrumento_de_medida_Social_networks_addiction_development_and_validation_ofanassessment_instrument
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Blanco, H.; Ornelas, M.; Aguirre, J. F. y Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17 (53), 557-571. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a11.pdf>

- Boyd, D. & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), 210-230. DOI: 10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: <https://books.google.com.ar/books?id=Mfhl44CDPMMC&printsec=frontcover&dq=Branden+los+seis+pilares+de+la+autoestima+1995&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjw0sTDvrPPAhXGf5AKHQawBpAQ6AEIlzAA#v=onepage&q&f=false>
- Branden, N. (2001). *The psychology of self-esteem: A revolutionary approach to self-understanding that launched a new era in modern psychology*. San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de: <http://www.al-edu.com/wp-content/uploads/2014/05/Branden-The-Psychology-Of-Self-Esteem-1966-2001.pdf>
- Brenlla, M. E.; Aranguren, M.; Rossaro, M. F. y Vázquez, N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la escala de autoeficacia general. *Interdisciplinaria*, 27 (1), 77-95. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/180/18014748006.pdf>
- Canto, J. E. (1998). Autoeficacia y educación. *Educación y ciencia*, 4 (18), 45-53. Recuperado de: <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/142/pdf>
- Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*, 17-39. Recuperado de: http://mc142.uib.es:8080/rid=1MX54C554-WJ3R5J-2WQ/Redes_sociales%20y%20otros%20tejidos%20online.pdf
- Chavarría, M. P. y Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: Relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia psicológica*, 32(1), 41-46. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v32n1/art04.pdf>
- Colás, P. y Castro, N. (2011). Autoimagen corporal de los adolescentes: investigación desde una perspectiva de género. En I. Vázquez Bermúdez y C. Flecha García (Comps.) *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (pp. 346-360). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.
Recueperado de:
https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=94Od90KAzNYC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Coleman+psicologia+de+la+adolescencia&ots=ImJs_GhzRr&sig=gF5DYrhobGxOEnRB5hR-80unxIk#v=onepage&q=desarrollo%20cognitivo&f=false
- Contreras, O. y García López, L. (2005). Bases para un programa de Educación Física que mejore la percepción de la imagen corporal. En M. L. Zagalaz, P. Martínez López y P. A. Latorre (Eds.), *Respuestas a la demanda social de Actividad Física* (pp. 39-55). España: Gymnos.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Michigan: Consulting Psychologists Press
- Coopersmith, S. (1976). *Estudio sobre la estimación propia*. Madrid: Blume
- Craig, G. J. & Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.
Recuperado de:
https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=s_XSjJ_Y1xIC&oi=fnd&pg=PA490&dq=Craig+y+Baucum,+2001&ots=sbWEi8u-t2&sig=7PIAe6kNY-bdodaFaMT-qcGCBAM#v=onepage&q=Craig%20y%20Baucum%2C%202001&f=false
- Diaz, M. (2008). *Autoestima y autoeficacia durante el proceso de jubilación en los hombres* (Tesina de grado). Mendoza, Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología.
Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/1>.
- Dillon, A. (2013). Los vínculos y la conversación 2.0. Miradas de adolescentes argentinos sobre Facebook. *Global Media Journal México*, 10 (19), 43-68. Recuperado de: http://gmjei-ojs-tamiu.tdl.org/gmjei/index.php/GMJ_EI/article/view/18/18
- Dodobara, F. (abril, 2015). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/10757/550106>
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22 (2), 91-96. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/2891/289122889001.pdf>

- Echeburúa, E.; Labrador, F. J. y Becoña, E. (2009). *Adicción a las nuevas tecnologías en jóvenes y adolescentes*. Madrid: Pirámide
- Fang, L. & Ha, L. (2013). Do college students benefit from their social media experience? Social Media Involvement and Its Impact on College Students' Self-Efficacy Perception. En A. Mesquita y C. Wen Tsai (Eds.), *Human Behavior, Psychology, and Social Interaction in the Digital Era* (pp. 259-278). USA: IGI global. DOI: 10.4018/978-1-4666-8450-8.ch013
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/172802025/Desarrollo-Psicologico-a-Traves-de-La-Vida-Rinconmedico-net-1>
- Fernández López, P. D. (2015). Nuevos patrones de integración social. El uso del Facebook y el Twitter en adolescentes y el impacto en su autoestima. *{PSOCIAL}*, 1 (2), 51-67. Recuperado de: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/783>
- Fernández Mouján, O. (1986) *Abordaje teórico y clínico del adolescentes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gallar, M. (2004). *Promoción de la salud y apoyo psicológico al paciente*. Madrid: Thomson Learning Paraninfo.
- Gangadharbatla, H. (2008). Facebook me: collective self-esteem, need to belong, and internet self-efficacy as predictors of the igeneration's attitudes toward social networking sites. *Journal of Interactive Advertising*, 8 (2), 5-15. DOI: 10.1080/15252019.2008.10722138
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32 (141), 37-64. Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/amc/article/viewFile/2132/2107>
- García del Castillo, J. A.; Jiménez, D.; Marzo, J.C.; García del Castillo-López, A.; López-Sánchez, C.; Molina, J. Y Días, P. (Septiembre, 2014). *Análisis relacional entre adicción a Internet y redes sociales con la autoestima y la autoeficacia*. Trabajo presentado en la Conferencia: IX Congreso Iberoamericano de Psicología, At Lisboa (Portugal). DOI: 10.13140/2.1.3524.0968

- García, A.; López de Ayala, M. C. y Catalina, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(41), 195-204. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-19>
- Gimenez, P.; Correché, M. S. y Rivarola, M. F. (2013). Autoestima e Imagen Corporal. Estrategias de intervención psicológica para mejorar el bienestar psicológico en pre-adolescentes en una escuela de la ciudad de San Luis, Argentina. *Fundamentos en Humanidades*, 14 (27), 83-93. Recuperado de: <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-27-83.pdf>
- González-Celis, R. A. L. (2013). La autoeficacia en las actividades cotidianas. En: L. M., Gutiérrez-Robledo y D. Kershenobich-Stalnikowitz (Eds.), *Envejecimiento y Salud. Una Propuesta para un Plan de Acción* (pp. 179-191). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.anmm.org.mx/publicaciones/Envejecimiento-y-Salud/envejecimiento-y-salud-2da-Completo.pdf>
- Griffiths, M. D. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10 (4), 191-197. DOI: 10.1080/14659890500114359
- Griffiths, M. D. (2010). The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 8 (1), 119-125. DOI: 10.1007/s11469-009-9229-x
- Griffiths, M. D.; Kuss, D. J. & Demetrovics, Z. (2014). Social networking addiction: An overview of preliminary findings. *Behavioral Addictions*, 119-141. DOI: 10.1016/B978-0-12-407724-9.00006-9
- Haeussler, I. M. Y Milicic, N. (1997). *Confiar en uno mismo: Programa de autoestima*. Madrid: CEPE.
- Hernandez Sampieri, P.; Fernández Collado, C. y Lucio, P. (2006). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. En Hernandez Sampieri, P.; Fernández Collado, C.; Lucio, P. *Metodología de la Investigación* (102-107). Chile: McGraw-Hill.

- Igbaria, M. e Iivari, J. (1995). The effects of self-efficacy on computer usage. *Omega*, 23 (6), 587-605. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/233816976_The_Effects_of_Self-Efficacy_on_Computer_Usage
- Internet World Stats (2015). Recuperado de: <http://www.internetworldstats.com/south.htm#ar>
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. En R. Schwarzer (ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (195-213). Berlin: Routledge. Recuperado de: https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=DjLJAAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA195&dq=Jerusalem+y+Schwarzer,+1992&ots=nSXfQf_7Z5&sig=XKf5rrUrQJhgI9SqBKrW8SardPA#v=onepage&q=Jerusalem%20y%20Schwarzer%2C%201992&f=false
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and individual differences*, 40 (6), 1281-1290. doi:10.1016/j.paid.2005.10.019
- Klimova, B. & Poulouva, P. (Octubre, 2015). *A social networks in education*. Trabajo presentado en 12th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2015), Dublin, Ireland. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562164.pdf>
- Kuss, D. J. & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction - a review of the psychological literature. *International journal of environmental research and public health*, 8 (9), 3528-3552. DOI:10.3390/ijerph8093528
- Labrador, F. y Villadangos, S. (2010). Menores y nuevas tecnologías: conductas indicadoras de posible problema de adicción. *Psicothema*, 22 (2), 180-188. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3713>
- Labrador, F.; Villadangos, S.; Crespo, M. y Becoña, E. (Octubre, 2013). Desarrollo y validación del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías (UPNT). *Anales de Psicología*, 29 (3). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.159291>
- León, O.G. y Montero, I. (1993). Encuestas. En León, O.G Y Montero, I. *Diseño de investigaciones* (89-92). México: McGraw-Hill.

- Marchant, T.; Haeussler, I. y Torretti, A. (2002). *TAE: Batería de Tests de Autoestima Escolar*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. Recuperado de: http://www.fundacionarauco.cl/_file/file_3852_tae%20profesor%20y%20alumno.pdf
- Marciales, V. y Cabra, T. (2010). Internet y pánico moral: revisión de la investigación sobre la interacción de niños y jóvenes con los nuevos medios. *Universitas Psychologica*, 10 (3), 855-865. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n3/v10n3a17.pdf>
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: FCE. Recuperado de: <https://mibug.files.wordpress.com/2012/06/morduchowiczrs.pdf>
- Moreno, A. y Del Barrio, C. (2005). *La experiencia adolescente: a la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Aique.
- Muhingi, W. N.; Mutavi, T.; Kokonya, D.; Simiyu, V. N.; Musungu, B.; Obondo, A. & Kuria, M. W. (2015). Social Networks and Students' Performance in Secondary Schools: Lessons from an Open Learning Centre, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6 (21), 171-177. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079148.pdf>
- Obiols, G. y Di Segni, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz. Recuperado de: <http://www.biblioises.com.ar/Contenido/300/370/Adolecencia%20posmodernidad%20y%20escuela%20sec.pdf>
- Olaz, F. O. (2001). La teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. *Journal of College Student Development*, 35, 19-24. Recuperado de: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/olaz.pdf>
- Olaz, F. y Pérez, E. (2012). Creencias de Autoeficacia: líneas de investigación y desarrollo de escalas. *Revista tesis Facultad de Psicología*, 2 (1), 157-170. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2881>
- Ortuño Sierra, J. (2014). *Adolescencia. Evaluación del ajuste emocional y comportamental en el contexto escolar* (Tesis Doctoral). Universidad de La Rioja, Logroño.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66 (4), 543-578. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Pajares1996RER.pdf>

- Papalia, D. E.; Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2010). *Desarrollo humano*. Buenos Aires: McGraw-Hill.
- Páramo, M. A. (2012) *Normas para la presentación de citas y referencias bibliográficas según el estilo de la American Psychological Association (APA): Tercera edición traducida de la sexta en inglés*. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. México: Artemisa.
- Pope, A. W.; Craighead, W. E. & McHale, S. M. (1996). *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Reina, M. C.; Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society and Education*, 1 (2), 55-69. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10835/2913>
- Rodríguez, A. P. y Fernández, A. (2014). Relación entre el tiempo de uso de las redes sociales en internet y la salud mental en adolescentes colombianos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (1), 131-140. DOI: 10.14718/ACP.2014.17.1.13
- Rodríguez, C. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12 (3), 389-403. Recuperado de: <http://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestima-en-la-adolescencia-analisis-ES.pdf>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey, USA: Princeton University Press. Recuperado de: http://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/Self_Measures_for_Self-Esteem_ROSENBERG_SELF-ESTEEM.pdf
- Satir, V. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Editorial Pax México. Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/0Bx1EC2Fz-LWPV3I4MVdVaWx4c2s/view>

- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2005). Self-efficacy development in adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 71-96. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/03SchunkMeeceAdoEd5.pdf>
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32 (4), 195-208. Recuperado de:
- Siegel, O. (1982). Personality development in adolescence. En B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of development psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Steinfeld, C.; Ellison, N. B. & Lampe, C. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29 (6), 434-445. Recuperado de: [https://msu.edu/~nellison/Steinfeld_Ellison_Lampe\(2008\).pdf](https://msu.edu/~nellison/Steinfeld_Ellison_Lampe(2008).pdf)
- Velásquez, A. (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequén*, 2 (1), 148-160. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/8%20REVISI%C3%93N%20HIST%C3%93RICO-CONCEPTUAL%20DEL%20CONCEPTO%20DE%20AUTOEFICACIA.pdf>
- Wilcox, K. & Stephen, A. T. (2012). Are close friends the enemy? Online social networks, self-esteem, and self-control. *Journal of Consumer research*, 40(1), 90-103. Recuperado de: <http://jcr.oxfordjournals.org/content/jcr/40/1/90.full.pdf>
- Woolfolk, A. (2006) *Psicología educativa*. Ohio: Pearson Educación. Recuperado de: https://books.google.com.ar/books?id=PmAHE32RuOsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Wu, S.; Wang, S.; Liu, E. Z.; Hu, D. & Hwang, W. (2012). The influences of social self-efficacy on social trust and social capital - A case study of Facebook. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11 (2), 246-254.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. En F. Pajares y T. Urdan (eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (45-69). USA: IAP. Recuperado de: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/ZimmermanClearyAdoEd5.pdf>

ANEXO

ANEXO

Tablas

Tabla 1. Sexo de los participantes

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Varón	19	38
Mujer	31	62
Total	50	100

Tabla 2. Edad de los participantes.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
15 años	13	26
16 años	14	28
17 años	15	30
18 años	6	12
19 años	2	4
TOTAL	50	100

Tabla 3. Frecuencia de utilización de Internet.

	Frecuencia	Porcentaje
Alguna vez al mes	3	6
Alguna vez a la semana	3	6
Siempre	44	88
TOTAL	50	100

Tabla 4. Frecuencia de utilización del Celular.

	Frecuencia	Porcentaje
Alguna vez al mes	1	2
Alguna vez a la semana	2	4
Siempre	47	94
TOTAL	50	100

Tabla 5. *Frecuencia de asistencia a un Ciber.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	48	96
Alguna vez al mes	1	2
Alguna vez a la semana	1	2
TOTAL	50	100

Tabla 6. *Lugar donde los adolescentes utilizan Internet.*

	Frecuencia	Porcentaje
Casa	36	72
Otros	14	28
TOTAL	50	100

Tabla 7. *Lugar donde los adolescentes utilizan el celular.*

	Frecuencia	Porcentaje
Habitación	30	60
Salón de casa	20	40
TOTAL	50	100

Tabla 8. *Cantidad de horas que los adolescentes dedican a Internet por día.*

Cantidad de horas	Frecuencia	Porcentaje
1	3	6
2	8	16
3	9	18
4	5	10
5	4	8
6	21	42
TOTAL	50	100

Tabla 9. *Cantidad de horas que los adolescentes dedican al Celular por día.*

Cantidad de horas	Frecuencia	Porcentaje
1	3	6
2	7	14
3	8	16
4	4	8
5	1	2
6	27	54
TOTAL	50	100

Tabla 10. Consideración de los adolescentes respecto si dedican a Internet más tiempo del que creen necesario.

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	5	10
A veces	22	44
Con frecuencia	14	28
Siempre	9	18
TOTAL	50	100

Tabla 11. Respuesta de los adolescentes ante la pregunta: ¿Mienten a su familia o amigos sobre las horas que dedican a Internet?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	37	74
A veces	6	12
Con frecuencia	3	6
Siempre	4	8
TOTAL	50	100

Tabla 12. Niveles de uso de las redes sociales por parte de los adolescentes.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	12	24
Medio	32	64
Alto	6	12
TOTAL	50	100

Tabla 13. Influencia del uso de redes sociales en el Rendimiento Académico.

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	7	14
Poco	5	10
Más o menos	18	36
Mucho	20	40
TOTAL	50	100

Tabla 14. *Influencia del uso de redes sociales en las Actividades Sociales.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	12	24
Poco	14	28
Más o menos	15	30
Mucho	9	18
TOTAL	50	100

Tabla 15. *Influencia del uso de redes sociales en las Actividades Diarias.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	11	22
Poco	11	22
Más o menos	20	40
Mucho	8	16
TOTAL	50	100

Tabla 16. *Respuestas de los adolescentes ante la pregunta: ¿Estar mucho tiempo sin ingresar a una red social le provoca incomodidad?*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	21	42
Poco	12	24
Más o menos	9	18
Mucho	8	16
TOTAL	50	100

Tabla 17. *Respuesta de los adolescentes ante la pregunta: ¿Tiene necesidad de estar conectado permanentemente?*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	13	26
Poco	16	32
Más o menos	14	28
Mucho	7	14
TOTAL	50	100

Tabla 18: *Análisis estadístico de los niveles de Autoestima y Autoeficacia.*

	Niveles de Autoestima	Niveles de Autoeficacia
Media	2,24	1,92
Desviación típica	0,687	0,34

Tabla 19: *Niveles de Autoestima*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	7	14
Medio	24	48
Alto	19	38
TOTAL	50	100

Tabla 20: *Niveles de Autoeficacia.*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	5	10
Medio	44	88
Alto	1	2
TOTAL	50	100

Tabla 21: *Coeficiente de correlación r de Pearson entre las variables del estudio: Uso de Redes Sociales, Autoestima y Autoeficacia.*

	Uso de Redes Sociales	Autoestima	Autoeficacia
Uso de Redes Sociales	1	-,577(**)	-,482(**)
Autoestima	-,577(**)	1	,907(**)
Autoeficacia	-,482(**)	,907(**)	1

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

Instrumentos de evaluación

Cuestionario de detección de nuevas adicciones (Labrador, Becoña y Villadangos, 2008) (modificado)

1) Indica la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades:

	Nunca	Alguna vez al mes	Alguna vez a la semana	Siempre
UTILIZACIÓN DE INTERNET				
UTILIZACIÓN DEL TELÉFONO MÓVIL				
IR AL CIBER				

2) Indica si alguna de las siguientes actividades te causa problemas porque le dedicas exceso de tiempo, tienes discusiones debido a ellas con tus padres, gastas demasiado dinero en ella o te encuentras en parte enganchado a ella:

	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
UTILIZACIÓN DE INTERNET				
UTILIZACIÓN DEL TELÉFONO MÓVIL				
IR AL CIBER				

3) USO DE INTERNET

3.1. ¿Dónde utilizas Internet? Casa..... Ciber..... Otros.....

3.2. ¿Cuántas horas dedicas a Internet a la semana? Entre 1-2..... Entre 2-5.....Entre 5-10..... Más de 10.....

3.3. ¿Cuántas horas dedicas a Internet al día? 1..... 2..... 3.....4..... 5..... 6.....

	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
3.4. ¿Dedicas más tiempo del que crees necesario a Internet?				
3.5. ¿Te encuentras mal cuando por algún motivo no puedes utilizar Internet queriendo hacerlo?				
3.6. ¿Estás pensando desde horas antes de conectarte a Internet en ello?				
3.7. ¿Tienes discusiones con tus amigos por la utilización de Internet?				
3.8. ¿Mientes a tu familia o amigos sobre las horas que dedicas a utilizar Internet?				
3.9. ¿Has dejado de hacer alguna actividad (ir al cine, salir con amigos...) por estar conectado a Internet?				

3.10. ¿Alguna vez has intentado desconectarte de Internet y no lo has conseguido?				
3.11. ¿Te relaja navegar por Internet?				
3.12. ¿Te sientes nervioso si pasa mucho tiempo desde la última vez que estuviste conectado a Internet?				

4) USO DE TELÉFONO MÓVIL

4.1. ¿Dónde? En mi habitación..... En el colegio..... En el salón de casa.....

4.2. ¿Quién lo paga? Mis padres..... Yo, con mi dinero..... Otros.....

4.3. ¿Cuántas horas dedicas al móvil a la semana? Entre 1-2... Entre 2-5... Entre 5-10... Más de 10...

4.4. ¿Cuántas horas dedicas al móvil al día? 1..... 2.....3..... 4.....5..... 6.....

	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
4.5. ¿Te encuentras mal cuando por algún motivo no puedes usar el teléfono móvil?				
4.6. ¿Estás pensando desde horas antes de usar el móvil?				
4.7. ¿Tienes discusiones con tus amigos por el tiempo que dedicas a los móviles?				
4.8. ¿Alguna vez has intentado dejar de usar el móvil y no lo has conseguido?				
4.9. ¿Te relaja usar el móvil?				
4.10. ¿Te sientes nervioso si pasa mucho tiempo desde la última vez que usaste el móvil?				
4.11. ¿Consultas el móvil por si te ha llamado o escrito alguien?				

Test de adicción a las redes sociales (Basteiro Monje, Robles Fernández, Juarros Basterretxea y Pedrosa, 2013)

A continuación encontrará una serie de afirmaciones acerca del uso de las redes sociales. Por favor, responda sinceramente **V** (Verdadero) o **F** (Falso) si realiza estas conductas de manera habitual:

1. Paso más tiempo conectado que con mis familiares
2. Pierdo la noción del tiempo cuando estoy conectado
3. Utilizo las redes sociales para evadirme de mis problemas

4. Suelo estar conectado mientras como
5. Suelo subir mis fotos a las redes sociales
6. Cuando me sucede algo lo comento inmediatamente en Internet
7. Necesito visitar mi red social antes de irme a dormir
8. No sabría qué hacer si se cancelasen todas mis cuentas online
9. Animo a todos mis amigos a que creen cuentas online
10. Me molesta cuando alguien rechaza mi solicitud de amistad
11. Necesito conectarme todos los días
12. Utilizo redes sociales para tontear con otras personas
13. Estoy más animado cuando estoy conectado
14. Me molesta que me vigilen mientras estoy conectado
15. Me molesta que la gente tenga su cuenta abierta sin estar delante del ordenador
16. Me gustan las redes sociales porque no es preciso cuidar la imagen en el momento de la interacción
17. Me resulta más fácil expresarme tal y como soy vía Internet
18. Mi rendimiento ha disminuido porque paso demasiado tiempo conectado
19. El uso de las redes sociales me ayuda a ser una persona más completa
20. Prefiero dormir menos para poder estar más tiempo conectado
21. Estoy conectado al mismo tiempo que estudio o trabajo
22. Soy menos tímido cuando me relaciono en las redes sociales
23. Mantengo las redes sociales abiertas mientras busco información en Internet
24. No me importa si tengo que estar largos periodos de tiempo sin conectarme
25. Me suscribo a casi todas las redes sociales que conozco
26. Utilizo las redes sociales como vía de escape
27. Utilizo las redes sociales para quedar con mis amigos
28. Suelo publicar en Internet lo que he hecho durante el día
29. No podría vivir sin las redes sociales
30. Las redes sociales son imprescindibles para tener amigos

31. Paso la mayor parte de mi tiempo libre conectado
32. Encuentro la estimulación que necesito en las redes sociales
33. Me molesta que la gente tarde en contestarme por el chat
34. Descuido mis tareas por estar más tiempo conectado
35. Me siento decaído cuando paso largo tiempo sin conectarme
36. Suelo estar conectado a pesar de que no haya nadie más

Preguntas dirigidas

Califique del 1 al 4 las siguientes preguntas considerando:

1- Nada 2- Poco 3- Más o menos 4- Mucho

- 1) ¿Percibe que el uso de redes sociales provoca algún cambio en su rendimiento académico?
- 2) ¿Percibe que el uso de redes sociales provoca algún cambio en sus actividades sociales?
- 3) ¿Percibe que el uso de redes sociales provoca algún cambio en sus actividades diarias?
- 4) ¿Estar demasiado tiempo sin ingresar a una red social le provoca incomodidad?
- 5) ¿Tiene necesidad de estar conectado permanentemente?

Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965)

Tenemos la tendencia a tener días en que nos sentimos mejor y otros en que nos sentimos peor acerca de nosotros mismos. Indica, estableciendo un promedio, cuan frecuentemente estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones concernientes acerca de cómo te sentís con vos mismo.

1-Muy de acuerdo 2-De acuerdo 3-En desacuerdo 4-Muy en desacuerdo

- 1) En general, estoy insatisfecho conmigo mismo.
- 2) A veces pienso que no sirvo para nada.
- 3) Siento que tengo muchas buenas cualidades.
- 4) Soy capaz de hacer cosas tan bien como la mayor parte de la gente.

- 5) Siento como que no tengo mucho para estar orgulloso de mí.
- 6) Ciertamente, a veces me siento inútil.
- 7) Siento que soy una persona que vale, al menos como lo valen los demás.
- 8) Desearía tener más respeto por mí mismo.
- 9) En general, me siento inclinado a verme como un fracaso.
- 10) Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.

Escala de Autoeficacia General (Bäbler, Schwarzer y Jerusalem, 1993)

Califique del 1 al 4 las siguientes afirmaciones considerando:

1- Incorrecto 2- Apenas cierto 3- Más bien cierto 4- Cierto

- 1) Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.
- 2) Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.
- 3) Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.
- 4) Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.
- 5) Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.
- 6) Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.
- 7) Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.
- 8) Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.
- 9) Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.
- 10) Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas para resolverlo.