FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Autoestima y estilos de afrontamiento en la adolescencia

Nombre y apellido del estudiante: Sofía Noemí Muner

Legajo: 24490

Nombre y apellido del Director del TFI: Mg. Sandra Sorbara

Cipolletti, 13 de octubre de 2022

Intentar entender al otro significa destruir los clichés que lo rodean,

sin negar ni borrar su alteridad.

Umberto Eco

Agradecimientos

A Sandra, quien además de ser una gran mentora para mí, puso su ingenio y pasión por la Psicología como disciplina al acompañarme a través de este arduo proceso como mi directora de tesina. Ha sido sumamente satisfactorio haber podido transitar y aprender de esta etapa con ella. A Silvana, mi co directora, quien me habilitó y sostuvo la puerta de entrada al maravilloso mundo de la investigación a través de sus sagaces proyectos. Su vasto conocimiento, sus apreciaciones espontáneas y plagadas de agudeza, y su experiencia como docente son una fuente de inspiración y enseñanza constante para mí. A la Universidad de Flores, por sostener un espacio donde la creatividad prolifera y florece, usando sus muros como soporte. Gracias por la increíble oportunidad, y la experiencia inolvidable de haber transitado esta parte de mi historia por sus pasillos. A docentes, JTP, ayudantes de cátedra, y personal no docente de la facultad, que fueron la cara de la humanidad dentro de la institución. Deseo que su labor diaria sea siempre apreciada, y me siento sumamente agradecida por haber compartido y aprendido de todos ustedes. A los vínculos invaluables que pude cultivar en mi paso por la universidad, a través de cursadas, arduos debates, charlas de pasillos, o a la espera de ser atendidos en el buffet, en prácticas, trabajos, equipos de cátedra e investigación. No tengo palabras suficientes para agradecer su presencia.

A Caro, Noe, Pato, Cami, Romi, Guada, Diego, Giuli, Juli... Me siento afortunada de haberlos conocido, de compartir un sinfín de experiencias, aprendizajes, emociones diversas: de ser *niños libres* juntos a través del paso por la universidad, y también por fuera de ella. No hay dudas de que mi vida ¡y mis ideas! son muchísimo más ricas y abiertas gracias a ustedes. A mis amistades por fuera de la facultad: Pau, Mel, Agus, Mati. Su constancia, creatividad, fortaleza, su apoyo y su enorme sentido del humor han sido una fuente perenne de energía para mí.

A mi hermano de otra sangre, Andrés. Haber podido compartir todo un camino de vida, de aprendizajes, de cuidado incondicional y lecciones contando con vos es de las mayores fortunas que poseo. La vida no podría haberme dado un mejor hermano.

A Gise y Arturo, mis tíos y padrinos, y a Marta y Alberto, mis abuelos. A pesar de la distancia física que se interpone entre nosotros, sus mensajes de aliento son perennes en mi memoria y mi cotidianeidad. Su posición ante la vida me enseña más de lo que las palabras pueden describir. A mis primos, Jaz, Dina y Dylan, florecientes y llenos de vida, apenas descubriendo las vicisitudes de lo cotidiano, de existir con otros: que este trabajo, de alguna

manera, sea signo de mi apoyo y mi presencia incondicional para ustedes, a través de los tiempos que aún quedan por transitar y descubrir.

A Carina y Carlos, mis padres: héroes de la templanza, maestros del alma, que me permitieron ser mi niña más libre en las bibliotecas y con mi expresión a través del arte y los idiomas, que alojaron mis descubrimientos y mis tiempos, mi trayectoria más real. No dudaron un segundo en acompañarme, en protegerme, en estar de pie ante las más terribles adversidades que pudiéramos afrontar juntos, en divertirse con nuestras anécdotas más identificativas, en bailar conmigo sobre ese escenario infinito en que se emplaza la teatralidad de la vida. Si la palabra "resiliencia" puede ejemplificarse con personas, esos son ustedes. No me alcanzarán los años para agradecer lo necesario por tenerlos como padres. Gracias, eternamente.

Índice

Índice 5

Resumen 6

Introducción 7

Delimitación del Objeto de Estudio 9

- Definición del problema 9
- Objetivos Generales y Específicos 11
- Hipótesis Básicas y Derivadas 11
- Fundamentación 11

Antecedentes 13

Marco teórico 19

Método 38

- Definición Operacional de las Variables de Estudio 39
- Participantes – Muestra 40
- Instrumentos 40
- Procedimiento 41
- Consentimiento Informado 43

Resultados 44

Discusión 59

Aportes y contribuciones de la investigación 66

Limitaciones de la investigación 66

Referencias bibliográficas 67

Anexos 74

- Anexo Nº1: Consentimiento Informado para Padres y Tutores 74
- Anexo Nº2: Consentimiento Informado para Participantes del Estudio 75
- Anexo Nº3: Instrumentos de recolección de datos 76

Resumen

El objetivo general de este estudio consistió en describir los niveles de autoestima y estilos de afrontamiento que los jóvenes presentan en el transcurso de la adolescencia como etapa vital. Se desarrolló un estudio descriptivo, de enfoque cuantitativo y de corte transversal, evaluando una muestra de 139 adolescentes de 13 a 18 años, que asisten a Establecimientos de Enseñanza Media en zonas públicas y rurales de la ciudad de Villa Regina, en la provincia de Río Negro, República Argentina. Se administró la adaptación local de la Escala de Autoestima de Rosenberg, que explora el sentimiento de satisfacción que el sujeto tiene sobre sí mismo, en conjunto con la adaptación española de la escala Brief COPE (COPE-28), que se ocupa de evaluar las distintas estrategias de afrontamiento empleadas por los participantes. Mediante el análisis de los datos recolectados, se logró determinar que la media de autoestima de los jóvenes corresponde con un nivel de autoestima normal, ubicando diferencias en la puntuación de la escala específicas al género y edad de los encuestados. Además, se distinguió que los estilos y estrategias de afrontamiento empleadas por los adolescentes no difieren en función de la edad de los encuestados, pero sí en relación al género autopercibido de los mismos. Se describen aquellas convergencias y divergencias con el contexto histórico de la problemática y el marco teórico, y se delimitan, posteriormente, las implicancias del trabajo desarrollado.

Palabras clave: Autoestima, estilos de afrontamiento, adolescencia.

Introducción

Diversos teóricos y organizaciones establecen un consenso general acerca del carácter formativo y plagado de unicidad que posee la adolescencia como etapa. Los múltiples cambios transitados por los jóvenes, a nivel físico, psicológico y social, representan para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) la posibilidad de que los adolescentes sean vulnerables a transitar problemáticas vinculadas a su salud mental. En tal sentido, indican que factores como la promoción del aprendizaje socioemocional y bienestar psicológico, además de la garantía de acceso a una atención de salud mental, resultan fundamentales para la salud y bienestar de los jóvenes en el transcurso de esta etapa. A pesar de las cifras indicadas, en las que uno de cada siete adolescentes padece algún trastorno mental (Global Health Data Exchange, 2019; en OMS, 2021), se señala que tales cuadros continúan, mayormente, sin recibir el reconocimiento, ni mucho menos el tratamiento apropiado. Estos planteamientos son ratificados a través de las elaboraciones de Saad et al (2010), que plantean la desestimación de aquellos efectos y consecuencias propios del deterioro de la salud mental de los adolescentes.

En palabras de Krauskopf (2000), la adolescencia se considera, por excelencia, como el periodo para emplazar de manera exitosa las acciones de promoción del desarrollo y prevención de problemáticas, cuya repercusión aumentaría en severidad durante la edad adulta de no ser abordadas a tiempo. La autora plantea, en base a ello y en convergencia con las elaboraciones recuperadas previamente, que los adolescentes se encuentran expuestos a riesgos propios de la etapa vital que transitan, y que gran parte de las problemáticas en tal contexto se emplazan en el orden social. Las problemáticas contemporáneas en el territorio argentino, delimitadas por organismos nacionales y recuperadas, de forma creciente, por nuestros medios de comunicación, parecen constatar los planteamientos de Krauskopf (2000) y enlazarse a la construcción identitaria de los jóvenes a través de la adolescencia.

Teniendo en cuenta las breves referencias citadas, el propósito de esta investigación, desarrollada con la finalidad de cumplimentar el requisito obligatorio de la elaboración del trabajo final integrador para la obtención del título de Lic. en Psicología, es describir los niveles de autoestima y estilos de afrontamiento presentados por jóvenes en el transcurso de la adolescencia como etapa vital, evaluando para esta finalidad una muestra de 139 participantes que asistían a Establecimientos de Enseñanza Media en la ciudad de Villa Regina, provincia de Río Negro, entre Mayo y Julio del corriente año. El recorrido elaborado para este trabajo final emplaza su inicio en la delimitación del objeto de estudio, mediante la cual se busca definir

acotadamente la problemática a abordar, considerando las ópticas contemporáneas acerca de las variables que buscamos describir y comprender. Se plantea, en base a ello, la pregunta de investigación, en consonancia con los objetivos generales y específicos del estudio, las hipótesis básicas y derivadas a ratificar mediante el desarrollo de análisis estadísticos posteriores, y la fundamentación inicial que sustenta la elaboración de este proyecto. A continuación, nos comprometemos con la elaboración de un marco teórico lo suficientemente detallado y exhaustivo para abordar los constructos de adolescencia, autoestima y estrategias de afrontamiento con el grado de especificidad y la consideración de sus múltiples dimensiones que merece la naturaleza de su complejidad. Seguido de ello, entablamos un trayecto histórico que exhibe los antecedentes propios de nuestro objeto de estudio, constatando la pertinencia del trabajo elaborado.

La descripción del método empleado, abordando los detalles específicos del diseño y su propósito, la operacionalización pertinente de las variables de estudio, las características propias de la muestra, los instrumentos de recolección de datos empleados y el procedimiento desarrollado, funcionan de antesala para el posterior análisis estadístico y resultados obtenidos. A modo de cierre, las conclusiones remiten no sólo a aquellas convergencias y divergencias halladas, sino también a las emergencias, compromisos y premisas futuras que viabiliza el presente trabajo de investigación, además de las implicancias de su desarrollo como experiencia para el ejercicio profesional. Se revisa, asimismo, los alcances y limitaciones de la investigación, sosteniendo una mirada crítica acerca del propio trabajo, y las necesidades y demandas propias de la Psicología como campo de estudio.

Delimitación del Objeto de Estudio

Definición del problema

La salud, desarrollo y bienestar de los adolescentes suelen ser factores soslayados con frecuencia al momento de atender a problemáticas y necesidades psicosociales, aún en la actualidad. En relación a cuestiones que conciernen a la Psicología como disciplina, durante años se minimizó la relevancia de atender a la salud mental de los adolescentes. Se ignoraron, así, los efectos y consecuencias que el deterioro de la misma puede producir, condicionando seriamente el futuro de los sujetos a nivel vocacional, educativo, profesional y social, de acuerdo a las perspectivas propuestas por Saad et al (2010). En América Latina y el Caribe, los adolescentes representan el 21% de la población total. En Argentina, particularmente, durante el año 2017 la población adolescente de 10 a 19 años comprendía el 17% del total; es decir, una cifra mayor a los 6 millones de personas, de acuerdo a los datos proporcionados por IOMA (s.f.). Dadas las características particulares de la adolescencia como una etapa del desarrollo humano de carácter decisivo, en palabras de Unicef Argentina (2017), las problemáticas y vivencias que los adolescentes transitan sostienen su propia unicidad y contexto, distinguiéndose de las presentes en el resto de las etapas. De acuerdo a ello y, adicionalmente, remitiendo a lo señalado en un artículo publicado en Clarín (2019), algunas de las problemáticas atravesadas por los adolescentes argentinos incluyen el consumo de sustancias, el suicidio como una de las mayores causas externas de muerte en la adolescencia, las conflictivas ligadas a la educación y derechos sexuales y reproductivos, las prácticas en la virtualidad constituidas como fuentes de riesgo y posible adicción, y la violencia en distintos ámbitos y vínculos que sostienen: doméstica, de pareja, bullying o acoso escolar.

Una revisión de las problemáticas contemporáneas señaladas previamente pone de manifiesto que las mismas se ligan, de manera directa, a la permanente construcción de la identidad del sujeto. En este caso, por sujeto se refiere particularmente a los jóvenes al transitar la adolescencia como etapa, comprendiendo a la identidad en términos del conjunto de esquemas de pensamiento, valores, experiencias y elementos contextuales, que constituyen la personalidad y comportamiento de los sujetos. Considerando esta noción de identidad, cabe recuperar las afirmaciones de Rosenberg (1973), quien señala que la autoimagen y la autoestima desempeñan un papel relevante en los pensamientos, sentimientos y conductas de cada adolescente. De esta manera, es posible pensar la autoestima como un elemento de importancia en la adolescencia, que de acuerdo a diversos autores puede constituir un factor causal de problemáticas psicosociales en dicha etapa.

La continua adaptación al medio y la cultura que el sujeto transita cotidianamente le exige, como una necesidad, desarrollar estrategias de afrontamiento que les permitan ajustarse a la situación que se les presenta en un momento determinado. En el contexto de una situación que demanda el ajuste necesario para dar respuesta, los recursos que el sujeto posee se ponen en juego, siendo la autoestima uno de los mismos. Diversos estudios indagan y confirman la relación entre autoestima y estilos o estrategias de afrontamiento, en distintas condiciones y sectores poblacionales (Vidal Gutiérrez, 2019; Méndez Asmat, 2019; Llobet Pérez, 2018; Martínez, Camarero, López, Moré, 2014; Ballester Brage, March Cerdá y Orte Socias, 2006). En la adolescencia es de suma importancia indagar sobre las características de estas variables, considerando el papel de la autoestima y los estilos de afrontamiento como elementos de efecto estructural en la identidad de cada sujeto. Aun así, ante la exhaustiva revisión de antecedentes vinculados a la temática, hallamos un vasto terreno sin explorar en nuestro propio territorio, especialmente en los últimos años. Las propuestas de revisiones sistemáticas abordan exhaustivamente constructos teóricos tales como la autoestima, emplazando una óptica amplia que logra abordar con pertinencia sus caracterizaciones y su relevancia en la identidad del sujeto. Sin embargo, al considerar la conjunción de las variables referidas en el presente estudio a través de nuestra búsqueda, y extrapolar las mismas con la premisa de encontrar trabajos que nos permitan vislumbrar el estado actual de la población adolescente en nuestro país, acabamos por carecer de respuestas apropiadas en contexto y especificidad.

La relevancia de comprender a mayor profundidad las características propias de variables como la autoestima y los estilos de afrontamiento, en conjunto con la necesidad sentida a nivel comunitario que constituye, en efecto, atender a las problemáticas que afronta la población adolescente en Argentina, lograron delimitar una demanda ineludible de la que el presente trabajo pretendió ocuparse: comprender el modo y calidad con que se presentan la autoestima y los estilos de afrontamiento de los adolescentes, vinculándose en consecuencia ante las demandas de ajuste que plantea cada acontecimiento que pudiera transitar el sujeto adolescente.

Se debe considerar, a través de la investigación de la problemática planteada, el posible rol de intervención del psicólogo, especialmente desde la orientación clínica en el presente caso. Considerando la clínica como el espacio de investigación por excelencia, la propuesta de indagar sobre las características de la autoestima y estilos de afrontamiento representa la posibilidad de gestar articulaciones teórico-prácticas en el ejercicio profesional con consultantes adolescentes. Esto implica construir una comprensión actual y contextualizada de la manera en que la población adolescente logra adaptarse a los medios y culturas contemporáneas, estructurando sus

identidades y subjetividades. Así, el psicólogo adopta ante la problemática planteada el rol de investigador, ocupándose en sus prácticas de la promoción y prevención de la salud mental, y otorgando relevancia a las posibilidades de trabajo interdisciplinario para el abordaje de las problemáticas particulares de la adolescencia.

Teniendo presente las consideraciones realizadas previamente, correspondió establecer la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los niveles de autoestima y los estilos de afrontamiento en los adolescentes?

Objetivos Generales y Específicos

El objetivo general del trabajo consistió en *describir los niveles de autoestima y estilos de afrontamiento que los jóvenes presentan en el transcurso de la adolescencia como etapa vital*. En consonancia con tal premisa, los objetivos específicos propuestos fueron los siguientes:

- Comprender la autoestima y los estilos de afrontamiento como constructos, ligados inherentemente a la identidad del sujeto adolescente.
- Analizar las características y frecuencias de uso de estrategias de afrontamiento, tanto como el nivel de autoestima, considerando edad y género de los participantes del estudio.

Hipótesis

Considerando el alcance descriptivo del estudio propuesto, la hipótesis establecida plantea que *los adolescentes presentan un nivel de autoestima normal, y remiten habitualmente a estrategias de afrontamiento específicas acordes a su edad*.

Fundamentación

La investigación propuesta resulta conveniente a fines de desarrollar un conocimiento contextualizado y pertinente a las condiciones particulares de la población adolescente argentina. Recupera la noción del sujeto como unidad biopsicosocial, contextualizado y en constante adaptación, para pensar al adolescente desde una óptica alineada a sus necesidades y realidades. Permite esquematizar prácticas y políticas más acertadas, que logren abordar y atender a la salud y el desarrollo del adolescente, promoviendo una mejor calidad de vida y protegiendo su futuro. Los datos recabados y analizados constituyen un recurso beneficioso, no sólo para las prácticas en la Psicología como ciencia y disciplina al focalizar sobre el estudio fenomenológico y contextual de la población adolescente, sino también a aquellas disciplinas que se ocupan del estudio del desarrollo y comportamiento humano, y de su salud en un sentido integral. Son reconocibles, aquí, aquellas implicaciones prácticas que la investigación posee: de los resultados del estudio se desprenden posibilidades de continuar desarrollando indagaciones sobre la

temática, además de focos de intervención relevantes, sobre los cuales se puede emplazar el diseño de estrategias de trabajo en distintos ámbitos -clínico, educativo, vocacional, entre otros-. Esto aloja, además, proyecciones vinculadas al trabajo interdisciplinario con adolescentes a la hora de aprehender aquellas problemáticas emergentes ligadas a la etapa.

Con la presente investigación, emerge la posibilidad de producir conocimiento basado en la evidencia en relación a la adolescencia como etapa del desarrollo, considerando su unicidad y multiplicidad de características. Los resultados a obtener constituyen una herramienta teórica que aporta al abordaje de los factores de riesgo y protección, cuya influencia en el principio, curso y desenlace de posibles trastornos mentales reviste una especial importancia en esta etapa. En sentido de valor teórico, asimismo, una comprensión mayor y actualizada de la autoestima como constructo y factor de efecto a nivel identitario, además de la comprensión del pensamiento y conducta de los sujetos, aloja el desarrollo de estrategias de intervención que se ajusten a las necesidades y demandas particulares de la población adolescente. Ello posibilitará un abordaje más preciso, en el caso por caso y desde una perspectiva sistémica, de las problemáticas mencionadas en un principio. En relación a la problemática contemporánea de la violencia entre pares, a modo de ejemplo, el presente estudio puede constituir una valiosa fuente de información a la hora de planificar intervenciones en la clínica con adolescentes, desarrollando abordajes terapéuticos mejor orientados. Los resultados de este estudio pueden facilitar, así, un conocimiento más preciso acerca de la frecuencia con que los estilos de afrontamiento son empleados ante múltiples situaciones, además de contar con una descripción precisa de aquellos sentimientos de valía personal del sujeto en el curso de la adolescencia como etapa. Dado que las situaciones de violencia constituyen un factor psicosocial que erosiona y deteriora ampliamente la autoestima de quien la padece, la información recabada y la comprensión de las correlaciones planteadas en el estudio otorgan una vía de desarrollo de un abordaje ajustado a las exigencias situacionales presentadas, efectivo a corto y largo plazo. Los resultados de la investigación pueden, además, sugerir algunas vías de desarrollo para otros estudios futuros.

Por último, respecto a la utilidad metodológica, la investigación contribuye en definitiva a fortalecer la definición, descripción y caracterización de la autoestima y estilos de afrontamiento como variables ligadas inherentemente a la identidad del sujeto. Se considera que puede establecer sugerencias éticas, metodológicas y teóricas respecto a cómo estudiar la población adolescente de una manera más adecuada y fructífera, al obtener resultados precisos y susceptibles de generalizarse, suponiendo una óptica contemporánea apropiada de las vicisitudes y necesidades poblacionales.

Antecedentes

Es aquí donde resulta pertinente realizar una revisión breve de los antecedentes ligados al estudio de las variables definidas conceptualmente, a fines de establecer un contexto histórico apropiado para el presente trabajo. Según Mousalli-Kayat (2015), la concepción de la realidad posee movilidad, por tanto el investigador debe estar consciente de su percepción del mundo antes de encaminar su trabajo, puesto que la misma lo acompaña y determina, consecuentemente, la vía que tome en su investigación, por lo que tal contextualización deberá estar explícita en las elaboraciones plasmadas dentro del proyecto. En consonancia con esta premisa, Tamayo y Tamayo (1994; citado en León & Toro, 2007, p.83) describen los antecedentes a modo de "una síntesis conceptual de las investigaciones o trabajos realizados sobre el problema formulado".

De acuerdo con las elaboraciones de Sampieri (2006; 2015), la revisión de la literatura supone la detección, consulta y obtención de materiales que resulten de utilidad para los objetivos propuestos del estudio a desarrollar. De tales materiales, se debe extraer y recopilar aquella información de relevancia, que se vincula al problema de investigación planteado en principio. Plantea, en tales términos, que la revisión a efectuar deberá ser de carácter selectivo, considerando las múltiples publicaciones efectuadas anualmente a nivel global. Asimismo, en contexto de una investigación cuantitativa y de carácter descriptivo, los antecedentes orientan la selección y determinación de las técnicas, instrumentos, métodos y herramientas generales para la recolección de datos de la investigación (Mousalli-Kayat, 2015).

A través de la revisión y construcción del contexto histórico para el desarrollo del presente trabajo, resultó evidente que la línea y temáticas de investigación seleccionadas poseían, al momento de la redacción, un desarrollo acotado en relación a trabajos cuantitativos recientes. Particularmente, resultó complejo recuperar investigaciones que emplearan, con precisión, al menos las pautas generales del método seleccionado en este trabajo, o que fueran publicadas en un contexto socioeconómico y cultural próximo a aquel donde se gestó la recolección de datos. Es por este motivo que la síntesis propuesta, a modo de revisión de los antecedentes vinculados al problema de investigación, se orienta a recuperar un conjunto de trabajos de investigación recientes que abordan las variables seleccionadas para nuestras elaboraciones, a modo de contexto histórico del abordaje científico de la problemática.

Bailey Matienzo (2017) propone, en el contexto de su investigación, el estudio de la relación entre autoestima y afrontamiento en una muestra aleatoria de 450 jóvenes, estudiantes de sexto año de secundaria de las Unidades Educativas de la ciudad de Sucre, Bolivia. Los

instrumentos de recolección de datos empleados en esta investigación fueron la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR), y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis (ACS). El análisis de los datos recabados expuso que el *53% de los estudiantes encuestados presentaban un nivel de autoestima alto*, un 33% presentó un nivel medio y el 13% restante un nivel bajo de la variable. Los resultados indicaban *diferencias representativas en relación al afrontamiento empleado por hombres y mujeres*: estas últimas empleaban con mayor frecuencia, de acuerdo a los datos recabados, los estilos de afrontamientos improductivos y en relación con los demás, mientras que los hombres manifestaban emplear más frecuentemente el estilo de afrontamiento dirigido a la resolución del problema. Asimismo, los autores delimitaron *diferencias significativas en el afrontamiento en función a los niveles de autoestima* presentados por los participantes del estudio. Específicamente, los estudiantes encuestados que presentaron niveles de autoestima alta empleaban con mayor frecuencia el estilo de afrontamiento dirigido a la resolución del problema; en contraste, y de modo opuesto, el estilo de afrontamiento improductivo era empleado con mayor frecuencia por estudiantes con un nivel bajo de autoestima. Finalmente, los autores hallaron mediante su análisis que la *autoestima predecía mejor, específicamente, el estilo de afrontamiento improductivo* en la muestra.

Espinoza Ortiz, Guamán Arias y Sigüenza Campoverde (2018) estipularon, a modo de objetivo general de su trabajo, establecer una asociación entre los perfiles de estilos de afrontamiento con el género y etapas del ciclo vital de los adolescentes de instituciones emplazadas en la zona urbana de la ciudad de Cuenca, en Ecuador. Empleando un enfoque cuantitativo para desarrollar un estudio de carácter descriptivo y corte transversal, se estableció una muestra no probabilística y por cuota de 1001 estudiantes. Para la recolección de datos necesarios, se empleó como instrumentos una ficha de recolección de datos sociodemográficos, en conjunto con la Escala de Afrontamiento en Adolescentes de Frydenberg y Lewis. A partir de los análisis de datos recabados, se obtuvo a modo de resultado principal el empleo de cuatro estrategias básicas, y dos estilos de afrontamiento específicos, concluyendo así que *predominan aquellas estrategias dirigidas a la resolución de problemas por parte de los adolescentes encuestados*. En proximidad temporal con ello, el estudio desarrollado por Huapaya Cóndor (2018) buscó determinar la relación entre autoestima y estrategias de afrontamiento ante el estrés adoptadas por adolescentes del distrito de San Martín de Porres, en Lima, Perú. Mediante el desarrollo de un estudio descriptivo y correlacional, de corte transversal, se trabajó con una muestra de 240 adolescentes. Los instrumentos de recolección de datos empleados en esta oportunidad fueron la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR), y la Escala de Afrontamiento

en Adolescentes de Frydenberg y Lewis (ACS). Mediante el análisis e interpretación de los datos recolectados, los resultados de este estudio señalan, exclusivamente, la correlación significativa entre las variables estudiadas, alegando una *relación particular entre la autoestima alta y el uso de estrategias enfocadas a resolver el problema*.

Posteriormente, Méndez Asmat (2019) tuvo como objetivo general describir la relación entre autoestima y estilos de afrontamiento en adolescentes de una institución educativa en la localidad de Trujillo. Para ello, haciendo empleo de un diseño no experimental, de corte transversal, desarrolló una investigación cuantitativa, de carácter descriptivo y correlacional. Para una muestra de 200 estudiantes, la recolección de datos se efectuó empleando dos instrumentos: la Escala de Afrontamiento para Adolescentes, adaptada por Días (2016); y el Test de Autoestima A-25, adaptado por Ruiz Alva (2003). Los resultados obtenidos mediante el análisis de la información recabada indicaron, en principio, que la autoestima posee predominancia como variable dependiente. Mediante la prueba de Correlación de Spearman, se logró identificar una correlación negativa de carácter significativo ($p<0,01$), indicando que ante una mayor calidad de autoestima, los estilos de afrontamiento de los adolescentes parecen aumentar ante situaciones estresantes. En el transcurso del mismo año, Schoeps, Tamarit, González y Montoya-Castilla (2019) desarrollaron un estudio cuyo propósito fue estudiar el impacto de las competencias emocionales y la autoestima en el ajuste psicológico de los adolescentes, teniendo en cuenta las diferencias de sexo y edad. La muestra del estudio estuvo compuesta por 855 adolescentes españoles, en un rango etario entre 12 a 15 años, provenientes de la Comunidad Valenciana. Los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron los siguientes: el Cuestionario de Habilidades y Competencias Emocionales (ESCQ); la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE); y el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ). A partir del desarrollo de análisis de los datos recabados, los resultados obtenidos delimitaron diferencias significativas respecto al género, pero no a la edad. *Las mujeres, según se observó, percibían y comprendían mejor las emociones que su contraparte masculina*, pero a pesar de ello presentaron mayores problemáticas de índole emocional. Los hombres que obtenían un nivel más alto de autoestima que las mujeres presentaban, además, problemas de carácter comportamental. Posteriores análisis de regresión efectuados indicaban que *la autoestima y las competencias emocionales se vinculaban con una menor cantidad de problemáticas de índole comportamental y emocional*. Los autores plantearon, en base a los resultados obtenidos, la claridad con que resultaba posible distinguir el rol predominante de la variable *autoestima como predictiva del ajuste psicológico de los adolescentes* en relación a la sintomatología emocional.

El estudio de Vidal Gutiérrez (2019) emprendió una indagación acerca de la autoestima y estilos de afrontamiento en estudiantes de secundaria, planteando como objetivo general determinar la relación entre autoestima y estilos de afrontamiento en una muestra no probabilística de 132 estudiantes de 3º año de secundaria. Conservando un carácter correlacional y corte transversal, el método empleado para la recolección de datos fue la implementación de encuestas, utilizando como instrumentos la Escala de Autoestima de Rosenberg y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis. El análisis de los datos recabados permitió establecer las siguientes conclusiones: en principio, los autores lograron establecer una *relación positiva* y de carácter significativo entre *la autoestima y el estilo de afrontamiento focalizado en resolver el problema*, y entre *la autoestima y el estilo de afrontamiento basado en la referencia a otros*; en contraste a ello, los investigadores hallaron una *relación negativa* y significativa entre la autoestima y el estilo de *afrontamiento no productivo*.

Para Sigüenza Campoverde, Quezada y Reyes (2019), el interés se vinculó particularmente a la caracterización de la autoestima como variable, al proponer como objetivo de su estudio determinar el grado de autoestima en la adolescencia media y tardía de dos instituciones educativas de gestión pública, ubicadas en la zona urbana de la ciudad de Cuenca, en Ecuador. Para ello, optaron metodológicamente por desarrollar una investigación con enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo, exploratorio y de corte transversal. A una muestra de 308 adolescentes, cuyo rango etario se emplazó entre los 15 y 19 años de edad, se le administró la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) con la finalidad de recabar los datos necesarios para el análisis. Se estableció, de esta manera, un *nivel de autoestima alto entre los participantes del estudio, sin hallar diferencias estadísticamente significativas entre niveles de autoestima por edad o género* de los mismos. Los investigadores alegaron que era posible inferir, considerando los resultados del análisis de datos recabados, que los participantes encuestados tenían una percepción positiva de autoconfianza o satisfacción personal al momento del estudio. Además, remarcan la presencia de un grupo minoritario con baja autoestima, que posee mayor vulnerabilidad y supone, consecuentemente, la necesidad de poner atención a ello para futuras investigaciones a desarrollar en el campo de estudio abordado.

Tacca Huamán, Cuarez Cordero y Quispe Huaycho (2020) orientan su propuesta de estudio al propósito de estudiar la relación entre habilidades sociales, autoestima y autoconcepto en adolescentes de origen peruano que transitaran su educación secundaria. De tal manera, mediante el desarrollo de una investigación de enfoque cuantitativo, correlacional y de corte transversal, se trabajó con una muestra de 324 adolescentes de los dos últimos años de educación

secundaria, estudiantes en distintas instituciones educativas de la ciudad de Lima, Perú. Los instrumentos de recolección de datos empleados para este trabajo fueron la Escala de Habilidades Sociales (Gismero Gonzales, 1997; adaptada por Ruiz, 2006), el Cuestionario de Autoconcepto de Garley (García, 2001), y la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965; adaptada por Góngora y Casullo, 2009) El análisis desarrollado sobre los datos proporcionados por los encuestados permitió a los autores delimitar, a modo de resultados, la evidencia de una *relación positiva entre las habilidades sociales y el autoconcepto* de los jóvenes; en tal relación, se ubica un *mayor índice de correlación en el autoconcepto físico, personal, social y de sensación de control* de los encuestados. Otros resultados puntualizados por los autores referían a la *ausencia de diferencias en puntaje según la edad* de los participantes y, además, un mayor autoconcepto en adolescentes de colegios públicos que estudiaban con una metodología con enfoque por competencias.

En su investigación, Deza (2020) propone el estudio de la relación entre el autoconcepto y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal en Trujillo, Perú. En esta investigación de enfoque cuantitativo, empleando un diseño correlacional, se estableció una muestra por conveniencia de 150 estudiantes, a los que se administró el Cuestionario de Autoconcepto de Garley (2001), y la Escala de Estrategias de Afrontamiento en Adolescentes de Frydenberg y Lewis (1996) para la recolección de datos necesarios. A través del análisis de la información recabada, los resultados obtenidos permiten la aceptación de la hipótesis general estipulada por los autores inicialmente, indicando así una *relación entre el autoconcepto y estrategias de afrontamiento* empleadas por los adolescentes encuestados. Exponiendo a mayor detalle los resultados, los investigadores indicaron una relación directa y altamente significativa entre el autoconcepto y las estrategias de afrontamiento 'Fijarse en lo positivo', 'Esforzarse y tener éxito', 'Buscar diversiones relajantes' y 'Distracción Física'. Se distinguió, asimismo, una relación directa y de carácter significativo entre la variable autoconcepto y la estrategia de afrontamiento de 'Reducción de la tensión'. Un año después, Valiente-Barroso, Marcos, Arguedas-Morales y Martínez-Vicente (2021) proponen el estudio de predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes, al establecer como objetivo general de su trabajo el análisis de la relación, tanto como el carácter predictivo, de la tolerancia a la frustración, autoestima y estrés percibido en la planificación y toma de decisiones. La muestra se conformó de 161 adolescentes, con edades entre 12 y 18 años, que estudiaban en instituciones educativas ubicadas en la ciudad de Madrid, España. Los instrumentos empleados para la recolección de datos necesarios fueron la Escala de Estrés Percibido (PSS-14), la Escala

de Autoestima de Rosenberg (EAR), la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF), y la subescala para la Evaluación de la Planificación y Toma de Decisiones de la Life Skills Development Scale – Adolescent Form (LSDS-B). A partir del desarrollo de análisis descriptivos, correlacionales y regresión logística binaria, los investigadores hallaron como resultados una *tolerancia alta a la frustración, autoestima alta y niveles disminuidos de estrés percibido entre adolescentes que poseían una mayor puntuación en toma de decisiones y planificación.* Los análisis de regresión elaborados constataron la capacidad predictiva de los niveles altos de autoestima y tolerancia a la frustración, tanto como de los niveles bajos de estrés percibido, en relación a un nivel alto de planificación y toma de decisiones. A modo conclusivo, los autores manifiestan que los resultados obtenidos a través del estudio desarrollado ratifican la necesidad de aplicar los principios del desarrollo positivo a fines de proteger contra los factores y conductas de riesgo a los adolescentes.

El antecedente más reciente que podemos señalar, vinculado a variables seleccionadas para el presente trabajo, es el trabajo desarrollado por Cabrera Orellana y Samaniego (2022), que propusieron a modo de objetivo identificar las estrategias de afrontamiento empleadas por adolescentes entre los 12 y 17 años de edad. Estableciendo un enfoque cuantitativo, este estudio de tipo descriptivo se desarrolló con una muestra conformada por 284 adolescentes estudiantes de la Unidad Educativa Bernardo Valdivieso. A los mismos, se administró una ficha sociodemográfica y la Escala de Estrategias de Afrontamiento en Adolescentes (ACS – Frydenberg & Lewis, 1996), a fines de recabar los datos necesarios. El análisis estadístico de la información recolectada determinó que *las estrategias de afrontamiento más frecuentes y, consecuentemente, más empleadas entre los encuestados fueron 'Esforzarse y tener éxito' y 'Buscar apoyo espiritual'*. De manera más específica, los investigadores indicaron que la *estrategia 'Fijarse en lo positivo' destacaba entre los estudiantes de 15 años*, y que los *estudiantes de octavo, noveno y décimo año* que participaron del estudio presentaban el *'Preocuparse' como una estrategia de afrontamiento*, que para las delimitaciones del instrumento de recolección de datos empleado reviste un carácter *improductivo*.

Marco teórico

Si hay un término que logre señalar ampliamente los sucesos emergentes en la adolescencia, en líneas de etapa vital, es precisamente el cambio. La **adolescencia** constituye una etapa de transición, impregnada de unicidad y de carácter decisivo, fundamental en el desarrollo psicológico de cada sujeto. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1986) establece su curso *entre los 10 y 19 años*, distinguiendo dos fases particulares: una adolescencia temprana, emplazada entre los 10 y 14 años, y una adolescencia tardía, desarrollada de los 15 a los 19 años. Si bien otros autores sostienen esta distinción entre fases tempranas y tardías de esta etapa del desarrollo, algunas franjas etarias pueden variar mínimamente, ya sea ampliando o acotando las edades con que refieren a tales períodos temporales. De igual manera y, más específicamente, existen argumentaciones diversas en relación a dónde ubicar el "final" de la adolescencia como etapa vital, dadas las particularidades propias del desarrollo evolutivo del ser humano (Allen & Waterman, 2019) e, incluso, la posible comodidad en líneas jurídicas de ubicar el cierre de esta etapa vital a los 18 años, en consonancia evidente con la mayoría de edad legalmente establecida en múltiples países (Marina, 2017).

Precisamente, Arnett y Taber (1994) abordan el interrogante acerca de dónde ubicar la transición, o bien, el límite entre el adolescente y el adulto joven, indicando la pertinencia de enmarcar tal pregunta desde consideraciones culturales e históricas. Estipulan, en tales líneas, que a pesar de que el inicio de la adolescencia generalmente se ubica a partir de los eventos biológicos que constituyen un punto de partida para la pubertad, el final de la adolescencia no puede definirse en términos biológicos, sino inexpugnablemente culturales. De tal manera, la pregunta acerca del final de la adolescencia como etapa vital no posee una respuesta de carácter universal y ontogenética: cada cultura posee su propia respuesta a tal interrogante, fundada en las características de socialización dentro de la misma (p.532). En un sentido que guarda un carácter más abarcativo plantean, así, que la transición crucial a la adultez en una cultura caracterizada por una socialización amplia implica el movimiento desde un rol de dependencia y subordinación en la infancia, a un rol que ubica al sujeto como un miembro independiente y autosuficiente de la sociedad.

Es factible apreciar, mediante nuestros planteamientos iniciales, que la determinación de los puntos transicionales de la adolescencia, tanto como de sus cualidades y objetos -o bien, lo que se espera que el sujeto logre al transitar este proceso-, no se encontraron definidos desde siempre con la claridad y grado de detalle que hallamos en trabajos contemporáneos. La

multiplicidad de caracteres que constituyen nuestra concepción teórica actual de la adolescencia supone, indudablemente, un extenso desarrollo histórico de elaboraciones y argumentaciones que permitieran entender y vislumbrar, con la amplitud y especificidad vigente, las implicancias de la adolescencia reconocida como una etapa vital. Resulta, así, preciso constatar tales orígenes, ubicando en el proceso aquellas propuestas que funcionaron de cimiento para los múltiples horizontes presentes, según los que comprendemos colectivamente a la adolescencia como fenómeno, tanto como a los sujetos que la transitan. A nivel histórico, Iglesias Diz (2013) establece que "el 60% de las sociedades preindustriales no tienen un término para definir la adolescencia" (p.88). Lozano Vicente (2014) indica la aparición del concepto de adolescencia, de la manera en que lo comprendemos actualmente, en 1904, a partir de las elaboraciones de Stanley Hall, quien publica a través de ese año su obra "Adolescence: its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education", considerada como el primer tratado teórico que versa acerca de la juventud contemporánea, de acuerdo con las revisiones de Feixa (2006). Al margen de ello, se apunta que la sociedad es determinante de los valores propios para tal etapa de la evolución humana. Existe, en tal estipulación, una convergencia relevante con las elaboraciones previamente citadas de Arnett y Taber (1994), al rescatar el efecto y relevancia de los culturalismos y paradigmas sociales en la delimitación, no sólo de los puntos de transición que acotan la adolescencia como etapa, sino también ulteriormente en sus tipificaciones integrales y la comprensión de la misma en contexto.

En Argentina, específicamente, nos es ineludible evocar las elaboraciones teóricas de Aberastury y Knobel (1971), quienes señalaron, mediante sus aportes, que el adolescente debe enfrentar el mundo adulto, para lo que no se encuentra totalmente preparado, desprendiéndose de su mundo infantil. A fines de alcanzar las metas estipuladas durante la adolescencia, el adolescente afronta 4 duelos particulares: El *duelo por el cuerpo infantil perdido* -ligado íntimamente a la adaptación al cambio corporal; puesto que el adolescente, como espectador impotente, debe despedirse de su cuerpo infantil, que hasta entonces funcionaba de sostén para su imagen psicológica-; el *duelo por el rol de la identidad* -vinculado a la independización y emancipación de la familia; el adolescente renuncia, a través del mismo, a la dependencia de sus padres y asume responsabilidades que suelen ser desconocidas, consecuentemente entablándose una posibilidad de establecer y constatar el propio sentido de identidad del sujeto-; el *duelo por los padres de la infancia* -que puede enlazarse en cierto sentido con la síntesis de la personalidad del sujeto; el adolescente se despedirá de la imagen protectora e idealizada de sus padres para obtener, idealmente, su autonomía-; y, por último, el *duelo por la bisexualidad infantil perdida* -

agregado posteriormente a los aportes teóricos de Aberastury, se relaciona no sólo con el afrontamiento del desarrollo sexual e impulsos psicosexuales emergentes, sino también recupera la cuestión de la síntesis de la personalidad como meta, en términos de una de las tantas elecciones que el adolescente gesta y desarrolla en este proceso-. Los planteamientos elaborados por Aberastury y Knobel en la década del '70 constituyeron un marco teórico para múltiples prácticas en distintas disciplinas dentro de las ciencias sociales en Latinoamérica, al proporcionar un modelo desde el cual pensar y reflexionar acerca de las premisas orientadoras de la adolescencia como proceso. Se sostiene, consecuentemente, una propuesta general desde la que corresponde pensar la adolescencia en líneas de una etapa vital, fundamentalmente, de transición entre la infancia y la adultez. Perspectivas posteriores en producciones latinoamericanas, al referir a la juventud, ya constatan la urgencia de considerar la multiculturalidad al momento de construir una conceptualización de la adolescencia y, posteriormente, promover reflexiones críticas respecto a ello. Braslavsky (1989), a través de su trabajo acerca de la producción de conocimientos sobre la juventud en Latinoamérica, recupera aquellas investigaciones desarrolladas respecto a la temática desde 1983, indicando que uno de sus aportes de relevancia fue, justamente, la desmitificación de la noción de una única juventud existente en América Latina. Indica, de tal modo, que las juventudes difieren en cada país, y que al interior de cada uno de ellos se destaca la variación de estilos de inserción y de modalidades del accionar de los jóvenes (Braslavsky, 1989, p.32).

Considerando trabajos de aún mayor actualidad, Ruiz Lázaro (2013) señala, en el curso de sus elaboraciones, que al referir a la adolescencia estamos ante una época de búsqueda, oposición, rebelión e incluso, ocasionalmente, de extremismo; recupera, así, el espíritu activo de rebeldía y construcción que impregna elaboraciones históricas acerca de la juventud, previamente evocadas. La adolescencia constituye, para este autor, un periodo donde se forja la personalidad del sujeto, se consolida la conciencia del yo adquirida en la primera infancia, se logra afianzar su identidad sexual y se conforma su sistema de valores. Atravesando de manera ineludible por desequilibrios e inestabilidad extrema, el sujeto transita la adolescencia como proceso y desarrollo, simultáneamente. En tal contexto corresponde rescatar la postura adoptada por Arnett (2008) para el abordaje de aquellas características propias de la adolescencia como época de la vida, considerando la misma como construcción cultural, sin reducirla meramente a la fenomenología biológica. Lo que aloja tal postura es, precisamente, una reflexión más amplia en relación a la plétora de definiciones viabilizadas por la multiculturalidad respecto a la adultez

–ya sea como constructo, y como estatus-, y del contenido de aquellas responsabilidades y funciones propias de ese estatus que los adolescentes aprenden a asumir y cumplir (p.4).

Craig y Baucum (2009) indican que, si se desea comprender a los adolescentes, y lo que representa tal etapa en el orden de lo fenomenológico, conviene remitir y conocer el nicho cultural, o bien, el ambiente social, en que los mismos residen en tiempo presente. Al indicar esto, se vislumbran factores que describen efectos tangibles y de suma relevancia en la manera que los jóvenes transitan la adolescencia: la segregación por edades -en ello, se refiere a que los adolescentes se vinculan e interactúan principalmente con pares de su edad, más que nada por decisión personal-, la dependencia económica prolongada - los autores remiten a la usual frustración y descontento por parte del adolescente con el mundo que lo rodea, dadas las circunstancias con que se encuentra; es por ello que indican que múltiples teóricos comprenden la existencia de un periodo de derechos y oportunidades limitados en esta etapa, tanto como roles impuestos rigurosamente (Farber, 1970; en Craig & Baucum, 2009)-, los medios de comunicación masiva de los que son consumidores, y los acontecimientos propios de la época que les toque vivenciar. En referencia a este último factor, concretamente, resulta de importancia recuperar el trabajo de Viner et al (2012) en relación a la adolescencia y determinantes sociales de la salud, cuyo análisis indicó que los determinantes más fuertes de la salud en la adolescencia a nivel global son, más que nada, factores estructurales tales como la desigualdad de ingresos y el acceso a la educación, entre otros.

De acuerdo con la aproximación a las ópticas y fundamentaciones que alojan una definición de los puntos de partida y transición en el contexto de la adolescencia como etapa vital, y las consideraciones que debemos sostener firmemente en el enfoque desde el que abordamos la adolescencia como constructo, corresponde describir las múltiples dimensiones que caracterizan a este proceso y etapa, al menos, a nivel fisiológico, cognoscitivo y psicosocial.

Desde la óptica del *desarrollo fisiológico* del sujeto, múltiples teóricos ubican una analogía entre el periodo de cambios biológicos propios de la adolescencia con el periodo fetal y los dos primeros años de vida del ser humano, basándose fundamentalmente en la rapidez temporal con que ambos desarrollos transcurren. Sin embargo, Craig y Baucum (2009) establecen una diferencia primordial: el adolescente "experimenta el placer y el dolor de observar el proceso" (p.348), y la manera en que se ajuste a tales cambios -en ello apuntamos, precisamente, al intento de conciliar aquellas divergencias entre lo real y lo ideal para su sexo- se liga fuertemente a la reacción de los progenitores, o bien, figuras parentales, ante los cambios

fisiológicos del sujeto. De acuerdo con los mismos autores, los indicadores biológicos de la adolescencia, en líneas generales, son el aumento notable de la rapidez de crecimiento, el desarrollo acelerado de los órganos reproductores, y la aparición de rasgos sexuales secundarios. Tales alteraciones a nivel fisiológico, propias de los albores de la adolescencia, se hallan bajo control de las hormonas, cuya producción aumenta de manera notable a partir de los 10 años y medio en mujeres, y entre los 12 a 13 años en varones. Tal aumento de producción hormonal orienta, consecuentemente, lo que por lo general se denomina el *"estirón" de crecimiento*, caracterizado no sólo por la repentina voracidad del apetito, el cambio en actividad y tamaño de glándulas sebáceas y la emergencia de nuevas glándulas sudoríparas en la piel -lo que supone olores corporales más perceptibles-, sino también por la torpeza y los aires desgarbados propios del joven que está apenas aprendiendo a manejar un cuerpo "nuevo", que en múltiples casos no guarda simetrías en su acelerado desarrollo (p.349).

El estirón se da en consonancia con alteraciones en la proporción corporal; de tal manera, aquellos cambios perceptibles ligados directamente a la *pubertad* -comprendida ya como la madurez sexual del sujeto- se muestran, aproximadamente, un año después de darse el estirón. Sobre la pubertad como indicador fisiológico, Iglesias Diz (2013) señala que la adolescencia emerge con la aparición de los primeros indicios de transformación puberal, e indica:

> "Desde el comienzo de este periodo van a ocurrir cambios hormonales que generan el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, con la acentuación del dimorfismo sexual, crecimiento en longitud, cambios en la composición corporal y una transformación gradual en el desarrollo psicosocial. Todos estos cambios tienen una cronología que no coincide en todos los individuos y es más tardía en los hombres que en las mujeres." (Iglesias Diz, 2013, p.89).

Remitiendo ya a los *cambios cognoscitivos* en la adolescencia, se distingue "una expansión de la capacidad y el estilo de pensamiento que aumenta la conciencia del individuo, su imaginación, su juicio e intuición" (Craig & Baucum, 2009, p.364). Las alteraciones propias de la función intelectual viabilizan la transición a la independencia comportamental y del pensamiento, alojando así el desarrollo de una perspectiva temporal para el sujeto en la que el futuro tiene presencia y espacio. Los cambios propios del área cognoscitiva, además, representan un aporte al desarrollo de habilidades comunicativas, facilitando así el progreso hacia la madurez a nivel vincular, y poseen un efecto -de carácter subyacente, pero de no menor relevancia para nuestras elaboraciones- en la capacidad del joven para asumir, de manera progresiva, papeles

propios de la adultez en la sociedad, de acuerdo a las estipulaciones de Coleman y Hendry (2003). En consonancia con estas posturas, es que Ruiz Lázaro (2013) apunta múltiples dimensiones que deben ser reconocidas al referir, puntualmente, al desarrollo cognitivo en la adolescencia; señala así la inteligencia, capacidad crítica, imaginación del sujeto, y agrega a la ecuación el aspecto afectivo y la personalidad, gestando una ligazón estrecha entre los hitos del desarrollo en este ámbito y los sucesos propios del plano psicosocial.

El aumento en el pensamiento abstracto, tanto como en el empleo de la metacognición, se consideran para Craig y Baucum (2009) como parámetros característicos del desarrollo cognoscitivo para el adolescente. Respecto, específicamente, al *pensamiento abstracto*, retoman las premisas piagetianas –se remite aquí, particularmente, a la propuesta de Piaget sobre el *pensamiento operacional formal* como etapa, refiriendo a una modalidad especulativa y abstracta del procesamiento intelectual, que no posee dependencias respecto al ambiente o circunstancias de carácter inmediato- de considerarlo una característica distintiva de la última etapa del desarrollo cognoscitivo del sujeto. Aun así, es generalmente aceptado que no todos los sujetos logren el dominio de lo que la teoría piagetiana delimita como pensamiento operacional formal; esto se basa en lo imprescindible de poseer cierto grado de inteligencia, además de considerar el efecto de múltiples factores socioeconómicos y culturales, enfatizando aquí en la escolaridad (Neimark, 1975; en Craig & Baucum, 2009). Otra disyuntiva ligada a los postulados de Piaget es, justamente, el cuestionamiento por parte de otros teóricos del desarrollo respecto al carácter drástico del cambio en la capacidad cognoscitiva del sujeto: teóricos como Keating (1976, 1988) sostienen que tal transición se da con gradualidad, constituyéndose el desarrollo cognoscitivo en líneas de un proceso continuo. Ruiz Lázaro (2013) también coincide al apuntar el espíritu gradual del cambio cognoscitivo, señalando esta calidad en el pasaje por parte del sujeto a un pensamiento con mayor racionalidad y objetividad; el mismo desarrolla, así, en la adolescencia la capacidad de razonar de manera abstracta. Plantea que el sujeto adquiere mayor habilidad para generalizar, usar abstracciones, existiendo además la posibilidad de aprender el concepto de tiempo y gestar interés por problemáticas que no poseen implicación inmediata a nivel personal. Establece, de tal modo, que el adolescente "empieza a pensar abstrayéndose de las circunstancias presentes y a elaborar teorías sobre todas las cosas" (Ruiz Lázaro, 2013, p.3). En consonancia con ello, Keating (1980; en Craig & Baucum, 2009), indica la creciente inclinación del adolescente a "considerar todo como una mera variación de lo que podría ser" (p.365). Se destaca, además, en base a propuestas teóricas de diversos autores, la creciente capacidad de planificación y la previsibilidad que manifiestan los jóvenes en el transcurso de la adolescencia.

Para Ruiz Lázaro (2013), el razonamiento constituye una necesidad vital para el adolescente, a modo de un "despertar del pensamiento personal", puesto que involucra la adquisición del dominio en su actividad intelectual y, en simultáneo, de la afirmación de su propia personalidad. En base a esto, en efecto, fundamenta la obstinación con que el adolescente defiende sus premisas y posturas, al margen de la naturaleza certera o no que las mismas resguarden. Mediante sus críticas, el adolescente halla otra ocasión de tomar conciencia de sí mismo, objetando lo propuesto desde el exterior siempre que le resulte posible, al menos desde sus fueros internos. Es en el contexto del aumento del pensamiento abstracto que este autor ubica, asimismo, los cambios en la calidad de la imaginación como fenómeno para el adolescente. Establece su exaltación, dada la avidez por nuevas experiencias sensibles: ejercitar la imaginación posee una función inherentemente constructiva. Esto es, en tanto gesta apertura a una vía por la que el adolescente puede configurar un panorama de su existencia, otorgando así motivaciones y sentidos a aquellos actos que, en lo inmediato, parecen carecer de ello (Ruiz Lázaro, 2013, p.4). Al margen de su función creadora, también se demarca la posibilidad de que el joven emplee la habilidad de imaginar a modo de mecanismo evasivo, defendiendo su concepto de sí mismo al mantener la mente ocupada con otros elementos, lo que le permite eludir los movimientos reflexivos sobre cuestiones que lo afligen.

El enriquecimiento de la *metacognición* en la adolescencia en el desarrollo cognoscitivo de tal etapa es un elemento destacado, en específico, por teóricos del procesamiento de la información. En efecto, gracias a la optimización referida previamente de su capacidad reflexiva respecto al pensamiento, planificación y formulación de estrategias, es que el adolescente aprende a gestar una examinación y, consecuentemente, una modificación consciente de sus procesos de pensamiento (Craig & Baucum, 2009, p.367). Continuando con tales postulados, es que los autores plantean la acumulación de conocimientos y el perfeccionamiento del modo en que los sujetos procesan la información como procesos en estrecha interrelación, abordados desde el crecimiento de la inteligencia y, por lógica, desde el desarrollo cognoscitivo.

Las habilidades desarrolladas por los adolescentes en el plano cognoscitivo pueden hallar su punto de aplicación en actividades de índole ética e intelectual, que suelen verse focalizadas en su propia persona, su familia y entorno. Así, Craig y Baucum (2009) señalan que el pensamiento abstracto no sólo posee efectos a nivel de actividades y pasatiempos diversos, sino también en el modo en que los adolescentes analizan el mundo social del que forman parte. Esto nos presenta una estrecha relación entre los elementos propios del desarrollo cognoscitivo en la adolescencia, y lo que sucede con el entorno del joven a través de este proceso. Coleman y

Hendry (2003) constatan los señalamientos previamente rescatados a través de su trabajo, al delimitar los aportes teóricos de distintos autores que atienden a la temática del conocimiento social. Así, Elkind (1967) focaliza sobre el egocentrismo adolescente, sentando su base en que éste es capaz de tener en cuenta los pensamientos de los demás, suponiendo esencialmente que lo que a él le obsesiona, también deberá preocuparle en igual grado a otros. Ubicando el concepto de "audiencia imaginaria" (Coleman & Hendry, 2003, p.49), explica que el adolescente anticipa en base al egocentrismo las reacciones de su entorno, ya sea ante circunstancias sociales fantaseadas o reales, y que tales reacciones poseen un fundamento particular: que su entorno posee la misma mirada crítica o admirativa del joven que la que él mismo posee de sí. En base a ello Elkind (1967) señala que, aquellas reacciones del joven ante la audiencia imaginaria que delimita, constituyen un sustento para la mayor parte del comportamiento adolescente. Consideramos de interés, además, rescatar los postulados de Selman (1980), quien describe que el conocimiento social se dedica a aquellos procesos por los que niños y adolescentes conceptualizan a otros y, consiguientemente, aprenden a entender sus pensamientos, deseos, sentimientos, comportamiento ante otros y, de modo ineludible, su comportamiento social. Refiere, así, que el conocimiento social "implica la adopción de roles, la adopción de perspectivas, la empatía, el razonamiento moral, la resolución de problemas interpersonales y el conocimiento de sí mismo" (Coleman & Hendry, 2003, p.50). Uno de los aportes de mayor relevancia de Selman (1980) es, en efecto, la construcción de un marco de exploración de la adopción mutua de papeles y perspectivas sociales en la adolescencia. En relación a esta última, plantea que la posibilidad de adoptar perspectivas sociales implica a modo más amplio una comprensión sobre cómo los puntos de vista humanos pueden coordinarse y vincularse entre sí.

No caben dudas de los efectos significativos que poseen los sucesos propios del desarrollo cognoscitivo para el adolescente en su encuentro con el mundo social, como es clarificado en base a distintas elaboraciones recuperadas anteriormente. En el fragmento citado de Iglesias Diz (2013) respecto a las transformaciones puberales y sus implicancias se refirió, entre una multiplicidad de cambios, la transformación gradual en el *desarrollo psicosocial* del joven a través de la adolescencia. El mismo autor distingue, particularmente, la relación con los pares del joven, la consecución de la independencia de los padres, la relevancia incrementada de la imagen corporal, y el desarrollo de la identidad, a modo de hitos del desarrollo psicosocial en la adolescencia (pp. 92-93). Será de suma utilidad para nosotros abordar estos hitos, a fines de comprender con mayor especificidad aquellos constructos y propiedades con las que guarden relación para el sujeto en su adolescencia.

Sobre la *relación con sus pares*, Iglesias Diz (2013) indica que la integración del adolescente en el grupo de amigos es de carácter vital para que éste cuente con un espacio donde desarrollar sus aptitudes sociales. La relevancia de estas amistades desplaza el apego sostenido hasta entonces en relación a sus figuras parentales, resaltando el carácter fuertemente emocional de aquellas relaciones entabladas con sus semejantes. Enfatiza su intensidad en la adolescencia media, a partir del surgimiento de pandillas, clubes, el interés por el deporte, además de la decantación de gustos musicales y la adopción de signos comunes de identidad tales como, por ejemplo, las modas (Iglesias Diz, 2013, p.92). Estas puntualizaciones convergen con las perspectivas entabladas por Güemes-Hidalgo, González-Fierro y Vicario (2017), que indican a partir de la fase temprana de la adolescencia una adquisición de notable relevancia por parte de las opiniones de los amigos, en detrimento de las de las figuras parentales. La relevancia que adquieren las posturas de los pares puede representar, para el adolescente, la emergencia de un estímulo positivo o negativo. Los autores coinciden, así, con lo establecido por Iglesias Diz (2013) respecto a la adolescencia media, detallando que la integración del joven en la subcultura de sus pares, además de su expresión de conformidad con los valores y reglas que ello implica, constituye otro intento de diferenciarse de su familia. La fase tardía de la adolescencia supone una menor experimentación por parte de los jóvenes, puesto que dedican una mayor cantidad de tiempo a establecer relaciones de carácter íntimo, formando así parejas. Amaya Hernández et al (2017) remiten particularmente al rol de los pares en la interiorización del ideal corporal y refuerzan, además, la idea de considerar los contextos de pares como una fuente de influencia relevante sobre las cogniciones y comportamientos del sujeto, al proporcionarle información respecto al entorno, apoyo emocional, sentido de pertenencia, además de un espacio en que el joven puede probar y apropiarse de valores que pudieran resultar independientes a los propuestos por las figuras paternas. La ventaja referencial que poseen los pares, respecto a roles y comportamientos socialmente aceptados para la adolescencia como etapa, se basa en el hecho de que aquellos mensajes que pudieran transmitir son comprendidos con mayor claridad por los jóvenes y, consecuentemente, cuentan con una mayor posibilidad de ser interiorizados por éstos.

En relación a la *consecución de la independencia parental* durante la adolescencia, es pertinente recuperar de antemano la concepción de la familia como un sistema dinámico, sometido de manera constante a procesos de transformación. Según Oliva (2006), la interacción entre padres e hijos debe acomodarse a aquellas transformaciones experimentadas por los adolescentes; ello implica el pasaje de una jerarquización marcada, propia de la niñez, a una mayor igualdad y equilibrio de poder, que resulta característica de las relaciones parento filiales

durante periodos como la adolescencia tardía y adultez emergente (p.211). El autor profundiza sobre este hito al indicar que, desde la pubertad, los cambios intrapersonales en padres e hijos suponen una alteración ineludible en el sistema familiar, que ha de cobrar cierta inestabilidad progresiva, viabilizando así un aumento en la cantidad de patrones de interacción diádicos posibles entre padres e hijos. Tal aumento supone una coexistencia de enfrentamientos y disputas entre miembros del sistema, con momentos donde se expresan afectos positivos y se sostiene cierta armonía. Sobre los patrones vinculares en relaciones parento filiales durante la adolescencia, agrega:

> "Tras esos momentos de desequilibrio inicial el sistema se irá estabilizando progresivamente, dando lugar a un nuevo patrón relacional que gozará de cierta estabilidad, y que en gran parte estará condicionado por el clima existente antes del comienzo de las perturbaciones. De hecho, podemos afirmar que desde la infancia hasta el final de la adolescencia existe una considerable continuidad en las relaciones entre padres e hijos." (Oliva, 2006, p.211).

Güemes-Hidalgo, González-Fierro y Vicario (2017) distinguen las características particulares de la independización del medio familiar: A través de los primeros años, enmarcados en la adolescencia temprana, se ubica un mayor recelo al momento de aceptar consejos o críticas de parte de las figuras paternas, además de un decrecimiento en el interés sobre sus actividades. El vacío emocional producido en este periodo representa la posibilidad de que emerjan problemas de comportamiento, expuestos en ocasiones mediante una disminución del rendimiento escolar; además, el humor y la conducta de los jóvenes poseen una marcada inestabilidad. Existe un aumento de conflictos con las figuras paternas, además de una mayor dedicación de tiempo a las amistades en la adolescencia media, mientras que al final de esta etapa vital se distingue una reintegración a la familia por parte de los jóvenes, que en esta instancia logran apreciar los consejos y valores de sus figuras parentales de manera más fructífera. Los autores indican que para algunos jóvenes resulta complejo adoptar y aceptar las responsabilidades propias de la madurez, presentándose dificultades para alcanzar la independencia financiera; así, en ocasiones continúan dependiendo de amigos y familiares.

Respecto a la *relevancia incrementada que se otorga a la imagen corporal*, Iglesias Diz (2013) apunta la preocupación considerable que los cambios propios de la aparición de la pubertad generan en los jóvenes, especialmente en los primeros años de la adolescencia: en simultaneidad con el rechazo y extrañamiento sentido hacia el propio cuerpo, y la inseguridad

ligada a su atractivo estético, emerge un creciente interés por la sexualidad, además de la comparación con pares. La aceptación del cuerpo mejora en la adolescencia media, a pesar de que la apariencia externa continúa siendo una preocupación evidente -es en esta fase que, de acuerdo con Güemes-Hidalgo, González-Fierro y Vicario (2017), pueden aparecer trastornos alimentarios a causa de la influencia social, aspecto mencionado con antelación al referir a las relaciones con los pares-; mientras que, en la adolescencia tardía, el aspecto externo pierde relevancia y existe una mayor aceptación respecto a la corporalidad propia del joven. Acerca de la cuestión de la influencia social en relación a la importancia otorgada a la imagen corporal por parte de los jóvenes, es de utilidad recuperar el enlace que Elkind (1967) gesta respecto a la capacidad de tener en cuenta el pensamiento de otros y el egocentrismo adolescente, referido anteriormente en el desarrollo cognoscitivo. De acuerdo con lo recuperado por Coleman y Hendry (2003), el autor ejemplifica esta interrelación mediante la apariencia del adolescente, planteando que la mayor parte de los jóvenes están en extremo preocupados por su apariencia ante los demás, y en base a ello presuponen que sus pares deben hallarse tan interpelados por esa cuestión como ellos. El ejemplo de la apariencia del adolescente permite a Elkind (1967) establecer una vinculación consecuente con el constructo de la "audiencia imaginaria".

En referencia al *desarrollo de la identidad*, Güemes-Hidalgo, González-Fierro y Vicario (2017) describen el establecimiento identitario a nivel sexual, vocacional, moral y del yo para los jóvenes. A partir de tal premisa efectúan una conjunción de múltiples hitos del desarrollo integral del adolescente. Identifican en la fase precoz los vertiginosos cambios físicos, en simultáneo con el enriquecimiento de la capacidad cognoscitiva de los jóvenes, el establecimiento de objetivos vocacionales de carácter poco realista, la creciente urgencia por conseguir cierto grado de intimidad, y una falta inexpugnable del control de impulsos. La adolescencia media, para estos autores, supone un aumento en la creatividad y capacidad intelectual, tanto como la ampliación de la esfera de los sentimientos, adquiriendo una capacidad novedosa para examinar y reflexionar sobre los sentimientos de otros. Con el decrecimiento de aspiraciones idealistas -donde, según lo propuesto, los adolescentes pueden notar sus limitaciones, lo que puede posibilitar una baja autoestima y promover síntomas depresivos-, aparecen de manera convergente los sentimientos de inmortalidad y omnipotencia, que representan una creciente posibilidad de que el adolescente incurra en conductas de riesgo. Finalmente, refieren a la fase tardía de la adolescencia como un período en que el pensamiento del joven ya posee carácter abstracto y, además, existe proyección de futuro, estableciéndose objetivos vocacionales que

resultan más realistas y prácticos. Se concreta la delimitación de valores, estableciéndose además la capacidad para el establecimiento de límites y el compromiso.

Este breve recorrido posee convergencias sólidas con los análisis de Sebastian, Burnett y Blakemore (2008), quienes mediante una revisión sistemática de estudios respecto al desarrollo del autoconcepto en la adolescencia constatan el efecto y contribución del desarrollo neurocognitivo en la fenomenología comportamental característica de la etapa -abarcan, en tales términos, a la susceptibilidad a la influencia de pares y un incremento en la conciencia de sí para los jóvenes, entre otros elementos ya delimitados-. Asimismo, las intersecciones circunscritas nos permiten pensar el desarrollo de la identidad como una integración de los múltiples cambios emergentes en la etapa vital de la adolescencia, lo que consecuentemente otorga indudable sentido a la óptica propuesta por Coleman y Hendry (2003) al referir a la temática del yo y la identidad. Para los autores, la mirada que concibe a la adolescencia como una época de cambio y consolidación, posee una referencia estrecha al *autoconcepto* del sujeto. Hemos de tener en cuenta, aquí, que los autores emplean la expresión de autoconcepto a fines de referir a "la idea global de un sentido del yo, que incluye la imagen corporal, la autoestima y otras dimensiones del yo" (Coleman & Hendry, 2003, p.60). Los teóricos mencionados fundamentan su óptica, en efecto, ubicando aquellos enlaces entre las distintas facetas del desarrollo adolescente y su efecto en el concepto personal del sujeto: de tal forma, los cambios físicos suponen una alteración en la imagen corporal y, consecuentemente, en el sentido del yo. El crecimiento en el plano cognoscitivo viabiliza la complejización y perfeccionamiento del auto concepto, mientras que en la esfera psicosocial, ubican el desarrollo y modificación del autoconcepto como efecto resultante de la creciente independencia emocional, la determinación de posturas fundamentales –por ejemplo, los valores, el grupo de pares con que se relaciona el sujeto, o la elección de objetivos vocacionales-, y los cambios de rol experimentados. Desde este punto de vista, los autores plantean que el modo en que los jóvenes puedan comprender y percibirse a sí mismos, a su propia agencia sobre sus actos, y su personalidad, posee un efecto intenso sobre sus posteriores reacciones a distintos aconteceres de la vida. En este contexto, emplear el constructo de *personalidad* resulta acorde a las teorizaciones que se proponen; esto es, en tanto Eysenck (1987) define la personalidad en líneas de una organización medianamente estable y dinámica del carácter, intelecto, temperamento y físico del sujeto, que resulta determinante para su adaptación singular al entorno en que se encuentra.

La disyuntiva para el sujeto en su juventud que busca integrarse en la sociedad se encuentra en el dilema esencial entre el *yo* y el desempeño de los roles apropiados (Coleman & Hendry, 2003, p.59). Proponen, así, que es relevante poder desempeñar los roles correctos en distintos entornos sociales, además de acatar las reglas determinadas para tales circunstancias, tanto como es de suma importancia lograr sostener elementos de individualidad, o bien, del yo. Al abordar el yo como constructo teórico, tanto como para el abordaje de la adolescencia como etapa, hemos de considerar el efecto de la cultura sobre la estructuración y características de la noción a revisar: así, Arnett (2008) señala que las culturas varían en el modo en que socializan a sus integrantes para reflexionar acerca del yo. Su argumentación reside en que, a través de la examinación exhaustiva de las diferencias culturales en la conceptualización del yo, con frecuencia los especialistas distinguen entre el *yo independiente o interdependiente*, cada uno determinado por el tipo de cultura en que se emplaza su caracterización (Arnett, 2008, pp.164-165). Para las culturas individualistas, es usual promover y alentar la reflexión acerca del yo, favoreciendo su carácter independiente. En contraste, las culturas colectivistas sostienen una prevalencia de concepciones del yo como interdependiente, en base al supuesto de que los intereses del grupo –en ello se abarca a la familia, grupo de parentesco, grupos étnicos, instituciones de índole religiosa, entre otros colectivos- poseen prioridad por encima de las necesidades del sujeto. Dada la socialización efectuada dentro de las culturas colectivistas, la reflexión sobre el yo a través de la adolescencia implica la presunción de que tal constructo es definido, ante todo, por las relaciones con otros. Güemes-Hidalgo, González-Fierro & Vicario (2017) refieren una mirada destacable para contextualizar estas articulaciones teóricas:

> "Se debe tener presente que cuando se llega a la adolescencia, las bases del desarrollo ya están asentadas. *Los modelos vinculares que hayan adquirido durante sus experiencias de primera infancia van a guiar su búsqueda de otros referentes vinculares y afectivos*." (Güemes-Hidalgo, González-Fierro & Vicario, 2017, p.240)

La óptica recuperada posee una convergencia evidente con los postulados de Coleman y Hendry (2003), quienes establecen la relevancia de los múltiples adultos –esto es, figuras parentales, docentes, entre otros- con que los jóvenes interactúan y se vinculan a modo de modelos de rol y agentes sociales. A ello, agregan además la necesidad de considerar la importancia de las funciones del yo, la identidad coherente y la propia competencia percibida por los adolescentes. Es teniendo a consideración los elementos referidos que los autores entablaron

la premisa de analizar el autoconcepto del adolescente, en la medida de lo posible, mediante el desarrollo de sus elaboraciones teóricas.

La propuesta de análisis del autoconcepto a modo de constructo en la etapa de la adolescencia fundamenta el interés por recuperar un estudio de Shapka y Keating (2005), autores que se propusieron indagar sobre los cambios longitudinales en dominios múltiples del autoconcepto, abordando así su estructura y modificaciones en conjunto. Plantearon, a modo de intereses particulares dentro del contexto de su propuesta de investigación, identificar efectos ligados a la edad y género de los estudiantes encuestados, tanto como la examinación de la naturaleza de orden jerárquico del autoconcepto, al determinar aquellos dominios del constructo que resultaran más predictivos del sentido de autovalía global de cada sujeto encuestado. El análisis de los datos recabados empleando el Perfil de Autopercepción de Harter expuso, en principio, que la mayor parte de los dominios del autoconcepto se incrementan con la edad, a pesar de que la Competencia Académica percibida muestra una disminución en puntuación. Al margen de las diferencias de género y la vinculación entre la percepción de apariencia y la autovalía que los autores distinguieron en el proceso de análisis, en esta oportunidad nos interesa recuperar, en relación al análisis del autoconcepto, que los resultados de esta investigación indicaron que *los mejores predictores del cambio en la autovalía global de los adolescentes eran los niveles actuales y cambiantes de los múltiples dominios del autoconcepto*. Adicionalmente, los autores plantearon a modo de hallazgo que evaluar los dominios del autoconcepto de acuerdo a la relevancia que cada sujeto les imprime no mejoraba la capacidad predictiva de dominios específicos en relación a la autovalía general de los encuestados.

Considerando tales resultados interesa observar que, al remitir a la estabilidad en el autoconcepto, Coleman y Hendry (2003) señalaban previamente que se habían efectuado hasta ese momento muchas más investigaciones empíricas acerca de la estabilidad de la autoestima que sobre el autoconcepto global. Es viable constatar, de igual manera, la relevancia otorgada al estudio de la noción de autoestima en relación a otras variables recientemente mencionadas, como la personalidad –ejemplos de ello son los estudios desarrollados por Pereira, 2007; Matrángolo, 2015; Simkin, 2018-, estableciendo su relevancia e influencia mutua. *La adolescencia, puntualmente, constituye una etapa crítica para el desarrollo de la autoestima de cada sujeto*, dado que cada meta en esta etapa estructura un elemento o faceta que concierne a la estructuración progresiva de la autoestima, orientando e influyendo sobre el modo en que nos posicionamos ante nuestro entorno.

La **autoestima** consiste, en líneas generales, en el sentimiento de valía hacia uno mismo; la *evaluación perceptiva que desarrollamos sobre nosotros mismos*: nuestra forma de ser, los rasgos de nuestro carácter y cuerpo. Desde el paradigma humanista, cabe pensar una síntesis del concepto de autoestima en un axioma rogeriano (Rogers, 1972, p.57; en Massenzana, 2017): "Todo ser humano, sin excepción, por el mero hecho de serlo, es digno del respeto incondicional de los demás y de sí mismo; merece estimarse a sí mismo y que se le estime". Hablamos, aquí, en líneas de un derecho de cada sujeto, un elemento del que cada persona es digna de poseer. Resulta evidente que *la autoestima se adquiere, se construye a través del tiempo y el desarrollo vital de cada sujeto*. El logro de una autoestima adecuada es fruto de un proceso, un paso a paso comprensible, quizás, desde la analogía de una escalera: se construye ascendiendo "peldaño por peldaño". De tal manera, el autoconocimiento, autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación –aquí cabe citar, brevemente, a Ellis (en Bonet, 1997), quien explica que la autoaceptación quiere decir que el sujeto se acepta a sí mismo, plenamente y sin condiciones- y autorrespeto, constituyen pasos que funcionan como soporte para desarrollar una autoestima adecuada. Cabe recuperar, así, la descripción de la autoestima que Alcántara (2001) propone, refiriendo a la misma como una *actitud que interviene en actos esenciales del sujeto, tales como pensar, sentir y comportarse*. A través de este postulado, se concreta una vinculación entre los pensamientos, comportamientos y sentimientos de cada sujeto y el grado de autoestima que éstos poseen.

La autoestima ha sido delimitada por Maslow entre *una de las necesidades fundamentales del sujeto: la de reconocimiento*, que remite al respeto y confianza en sí misma que cada persona posee (Valencia, 2007; en Panesso & Arango Holguín, 2017). Desde tal perspectiva, la autoestima es proporcionada mediante el reconocimiento de otros hacia el sujeto, de las experiencias positivas o negativas que éste vivencia, y del éxito que se obtiene en el transcurso del ciclo vital. Es en consecuencia de estos elementos que *cada sujeto construye evaluaciones acerca de quién considera que es, elaborando una valoración general respecto a sí mismo*: es esto lo que se refiere desde esta óptica como la autoestima, y el modo en que ésta se adquiere de manera progresiva a través de cada etapa vital. Respecto a la premisa de la autoestima como elemento adquirido para el sujeto es que cobra validez recuperar las propuestas teóricas de Lefrancois (2005), que delimita dos planteamientos mediante los que resulta viable comprender la manera en que puede ser adquirida la noción de autoestima. En primer lugar, el autor remite a la *teoría de autovaloración de James*: ésta propone que la valía personal se gesta a través de la diferencia entre lo que el sujeto cree que es y lo que quiere ser. Así, la autoestima poseerá un nivel más alto cuanto más se acerque el 'yo real' del sujeto -lo que éste cree que es-

al ‘yo ideal’ -lo que éste quiere ser-. En segundo lugar, Lefrancois (2005) recupera la *teoría de la autovaloración desarrollada por Cooley*, quien plantea que la autovaloración del sujeto es una función directa de lo que éste cree que los demás piensan de sí. Desde tal óptica, la valía personal se reflejaría en la conducta que emplean los otros hacia el sujeto. Así, en términos de proximidad, si las personas recurren de manera constante a la compañía o presencia del sujeto, su valía cobra un carácter más positivo, mientras que en caso de que las personas muestren una conducta evitativa hacia él, esto disminuye su percepción de valía personal.

Panesso y Arango Holguín (2017) establecen que, de acuerdo a múltiples autores, existe un consenso respecto a que la autoestima “es *categorizada como alta o baja de acuerdo a las características discursivas de la persona, su forma de interactuar con el mundo y las respuestas ante situaciones importantes*” (p.2). Esta mirada constata, posteriormente, su propuesta de considerar su efecto en la configuración de la autoestima al recuperar tales elementos ya como componentes (Martínez, 2010; en Panesso & Arango Holguín, 2017), delimitando un *componente afectivo*, que remite a la respuesta afectiva que el sujeto percibe de sí mismo; un *componente cognitivo*, que involucra las representaciones, ideas, creencias y descripciones que el sujeto construye respecto a sí mismo en distintos ámbitos de su vida; y, finalmente, un *componente conductual*, que refiere a aquellas intenciones del sujeto al momento de actuar, acordes a lo que esté dispuesto a realizar y las opiniones que se tengan de sí. Plantean, así, la necesidad de que los componentes confluyan en el proceso valorativo del sujeto, alojando consecuentemente la configuración y establecimiento de su autoestima.

Mediante sus teorizaciones, Coleman y Hendry (2003) remitieron que el constructo de autoestima había recibido más atención que muchas otras nociones teóricas, especialmente como *barómetro de la adaptación y afrontamiento de los sujetos*. Con antelación se estableció, en concordancia con esto, que la manera en que los jóvenes se comprendían y percibían a sí mismos, su personalidad y agencia sobre su comportamiento, supone un efecto de relevancia sobre posteriores reacciones a sucesos futuros. Morris y Maistó (2009) indican que los teóricos del aprendizaje cognoscitivo-social ubican, particularmente, a la personalidad como aquellos procesos cognoscitivos relativamente estables que son subyacentes al comportamiento, siendo éste un producto de la situación y la persona. Consecuentemente, plantean que en todo momento, la conducta del sujeto es influida, tanto por las personas que lo rodean, como por la forma en que éste considera que debe comportarse en una circunstancia particular. Así, de acuerdo con la elaboración de esta dupla de autores, las teorías del aprendizaje cognoscitivo-social postulan que *las personas organizan, a nivel interno, sus valores y expectativas para orientar su*

comportamiento, y que este conjunto de estándares personales es singular y propio de cada sujeto, emergente de su historia de vida. En base a esta premisa teórica, teóricos como Bandura (1977; 1986; 1997) y Rotter (1954) se comprometieron a elaborar una óptica comprensiva de las intrincaciones propias del comportamiento humano al empeñarse en el desarrollo de la combinación de variables situacionales con variables personales, tales como las expectativas internas de los sujetos. A grandes rasgos, cabe recuperar el planteamiento sintético que de esta teoría indican Morris y Maistó (2009), al establecer que nuestra conducta resultaría el producto de la *interacción de cogniciones* –es decir, el modo en que pensamos en un suceso y la manera en que visualizamos nuestro comportamiento ante ello-, el *aprendizaje y experiencias previas* –abarcando el modelamiento, castigos y reforzamientos-, y el *ambiente inmediato* (p.458).

Podríamos establecer que es mediante el pensamiento, comportamiento y emociones que cada sujeto se relaciona con el entorno. El individuo mismo, tanto como el entorno en que se encuentre, pueden proponer demandas específicas a atender, que deben ser subsecuentemente afrontadas. Lazarus y Folkman (1986) proponen, como definición de afrontamiento, que se refiere a *esfuerzos cognitivos y conductuales en constante modificación, desarrollados para el manejo de aquellas demandas* –ya sean internas o externas- *que se evalúan como desbordantes de los recursos con los que cuenta el sujeto* (Lazarus & Folkman, 1986, p.164). Ya sea que las demandas específicas sean de carácter externo o interno, el sujeto desarrolla recursos -o bien, herramientas- para hacerles frente y reducir, en la medida de lo posible, las tensiones que generan; esto es lo que Lazarus y Folkman (1984; 1986) denominan, particularmente, como **estrategias de afrontamiento**. Estos recursos podrán poseer un carácter positivo, permitiéndole al sujeto afrontar cada demanda de una manera adecuada, o bien un carácter negativo, que acabe por resultar perjudicial para el bienestar psicosocial del sujeto. De acuerdo a las elaboraciones recuperadas por Figueroa et al (2005), el afrontamiento constituye un proceso que cada individuo pone en marcha para afrontar situaciones estresantes: sin embargo, la puesta en marcha de tal proceso no siempre garantiza su éxito. Si resulta exitosa la implementación de la estrategia, y el sujeto resuelve la problemática que se le presenta, repetirá la misma estrategia empleada ante situaciones similares más adelante. En el caso contrario, el sujeto continuará en busca de otros recursos. De acuerdo a lo estipulado por Fernández-Abascal (1997; en Figueroa et al, 2005), *el afrontamiento como proceso constituirá una situación de aprendizaje por ensayo y error*.

Macías, Madariaga Orozco, Valle Amarís y Zambrano (2013) indican que la perspectiva cognitivo-sociocultural en que es viable emplazar la propuesta teórica de Lazarus y Folkman (1984; 1986) permite considerar el *afrontamiento a modo de proceso en constante modificación*,

lo que establece una referencia respecto a cómo la interacción del sujeto con su entorno y consigo mismo puede ser determinada por las condiciones propias del contexto sociocultural (Mattlin, Wethington & Kessler, 1990; en Macías, Madariaga Orozco, Valle Amarís & Zambrano, 2013). Los autores recuperan, asimismo, un enfoque cognitivo-fenomenológico al reconocer la interacción mutua entre el sujeto y aquellas instituciones sociales a las que el mismo pertenece, y que a su vez conforman el entorno en que se mueve. Al remitir a los postulados de Folkman (1986), quien postula que la amenaza al bienestar es evaluada por el individuo de manera diferente en concordancia con la etapa vital que éste transite, dando lugar por consiguiente a diversas formas de afrontamiento (p.170), indican que:

> "El *afrontamiento se deriva de las interacciones de las personas con y en las múltiples circunstancias de su vida en los contextos socioculturales,* lo cual deja ver la *multicausalidad del fenómeno*. Dichas interacciones implican efectos de mutua influencia sobre las variables personales y situacionales y, por tanto, una *causación recíproca* (Fleideschman, 1984; Folkman, 1986)." (Macías, Madariaga Orozco, Valle Amarís & Zambrano, 2013, p.127)

De acuerdo con estos autores, la revisión de múltiples estudios vinculados a las estrategias de afrontamiento (Anarte, Ramírez, López & Esteve, 2001; Galán & Perona, 2001; Lazarus, 2000; Lazarus & Folkman, 1986) viabilizó una concordancia teórica al resaltar tres características de las estrategias individuales, que posibilitan una clasificación acorde a su direccionalidad. Así, establecen que las estrategias pueden dirigirse a la *valoración* -ligada a la búsqueda de significado del suceso vivenciado-, el *problema* -implicando una búsqueda de la confrontación de la realidad, manejando las consecuencias de lo sucedido-, o la *emoción* -que supone una regulación de los aspectos emocionales e intento de mantener un equilibrio afectivo-.

Carr (2007) constata esta línea de articulaciones teóricas al recuperar el trabajo de Zeinder y Endler (1996), indicando que es posible identificar tres clases de estrategias de afrontamiento: las *estrategias basadas en la evitación, estrategias centradas en las emociones, y estrategias centradas en el problema* (p.271). Macías, Madariaga Orozco, Valle Amarís y Zambrano (2013) remiten a ambos autores mencionados, indicando que en cada una de estas clases delimitadas pueden emplearse estrategias de afrontamiento de índole funcional, tanto como disfuncional. Así, con un mayor grado de detalle, explican que las estrategias centradas en el problema parecen emplearse en condiciones de estrés controlable; aquellas centradas en la emoción usualmente se utilizan ante un nivel percibido de estrés incontrolable y, finalmente, los

sujetos tienden a remitir a las estrategias basadas en la evitación cuando aplazan el afrontamiento activo de un suceso a fines de organizar sus recursos psicosociales previamente (p.131). A través del análisis efectuado por Carr (2007) de instrumentos específicos de evaluación de estrategias de afrontamiento (Paterson & McCubbin, 1987; Folkman & Lazarus, 1988; Carver, Scheier & Weintraub, 1989; Endler & Parker, 1990; Moos, 1993; Ferguson & Cox, 1997), el investigador observa que tales herramientas contienen subescalas que evalúan las estrategias distinguidas de acuerdo a las clases identificadas previamente –centradas en el problema, centradas en la emoción, basadas en la evitación-. Es de esta manera que el análisis instrumental le permite a Carr (2007; en Macías, Madariaga Orozco, Valle Amarís & Zambrano, 2013) identificar la evaluación de lo que denominó **estilos de afrontamiento**, distinguiéndolos en base a las clases de estrategias delimitadas en principio. Establece, así, la diferenciación de tres estilos de afrontamiento específicos: centrado en los *problemas*, centrado en las *emociones*, y orientado a la evitación, *o replanteamiento.*

Coleman y Hendry (2003) retoman la cuestión del afrontamiento como proceso a través de la adolescencia, aludiendo a las elaboraciones de Compas (1987), quien aplica a este grupo etario una distinción –sugerida, en principio, por Lazarus (1966)- entre el afrontamiento centrado en el problema, y centrado en la emoción. Si bien la función de ambos estilos consiste en suscitar un cambio en la relación entre el sujeto y el factor generador de estrés, existe una distinción: el estilo de afrontamiento centrado en el problema supone un intento de alterar, reducir, o bien librarse del estrés. En contraste, el estilo de afrontamiento centrado en la emoción remite a un intento de cambiar el estado emocional que el factor generador de estrés suscita en el sujeto. Teniendo en cuenta tal distinción, Compas et al (1993) desarrollan una revisión detallada de investigaciones acerca de ambos estilos de afrontamiento, constatando que, a pesar de existir datos claros de un incremento de uso del afrontamiento centrado en la emoción a medida que aumenta la edad de los jóvenes encuestados, no parece incrementarse el afrontamiento centrado en el problema a través de la adolescencia. Adicionalmente, Coleman y Hendry (2003) aseguran, basándose en la referencia a las evidencias expuestas mediante investigaciones previas (Hauser & Bowlds, 1990; Seiffge-Krenke, 1995; Heaven, 1996; Frydenberg, 1997), que *el afrontamiento puede verse afectado por la edad, género, y apoyo social* del que dispone cada sujeto (p.231).

Método

Sastre Cifuentes (2004) propone una mirada en relación a la selección y determinación del diseño de una investigación en el campo de la Psicología:

> "El diseño es mucho más que una decisión tecnológica: implica no sólo la decisión de *cómo se hace*, sino de *por qué se hace* (metodológica), *para qué* se hace (epistemológica) y, quizás lo más importante, *para quién* se hace (ética)." (Sastre Cifuentes, 2004, p.73).

Considerando los objetivos generales y específicos planteados en principio, resultó apropiado que el diseño de la investigación desarrollada fuera empírico, guardando un carácter no experimental. Así, a fines de viabilizar el conocimiento y análisis de los niveles de autoestima presentados por los jóvenes en el transcurso de la adolescencia, además de aquellos estilos de afrontamiento a los que recurren con mayor frecuencia, se optó por un enfoque cuantitativo, desarrollando así un estudio descriptivo, de corte transversal.

La premisa de sostener un enfoque cuantitativo para este trabajo en particular se fundamenta en las implicancias del proceso, sus características y ventajas. De acuerdo con Sampieri (2006; 2015), *el enfoque cuantitativo emplea la recolección de datos para comprobar hipótesis, basándose en el análisis estadístico y la medición numérica, con el propósito de establecer patrones de comportamiento y probar teorías*. Sosteniendo un compromiso de analizar la realidad objetiva, el autor plantea que el proceso llevado a cabo desde este enfoque se caracteriza por ser secuencial, deductivo y probatorio; ofrece, así, entre otras ventajas, la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos con mayor amplitud. Además, la confiabilidad de los datos y su pertinente recolección a través de instrumentos estandarizados facilitan la replicabilidad del estudio, preservando su precisión. De acuerdo con los planteamientos de Kazdin (2001), la determinación de un enfoque cuantitativo para la investigación desde el ámbito de la Psicología Clínica supone que el papel del investigador se minimice, en el sentido de que sus perspectivas y sentires se reflejen particularmente en el interés del estudio, o bien en sus hipótesis propuestas. En tal sentido, tanto la metodología como la interpretación de los datos recabados y los resultados obtenidos en consecuencia no se ven impactados por los puntos de vista de quien investiga. Asimismo, el autor destaca la replicabilidad de los procedimientos y hallazgos, dada la metodología de trabajo empleada para este enfoque en particular. Respecto a la contribución principal del empleo de un enfoque cuantitativo para la investigación, el aporte se emplaza en la posibilidad de incrementar, o bien

mejorar, nuestra comprensión de los fenómenos estudiados mediante la obtención de nuevas teorías, hipótesis o relaciones entre variables (Kazdin, 2001).

Respecto a la decisión de adoptar un carácter descriptivo en el desarrollo de esta investigación, la delimitación del objeto de estudio nos permite reconocer la necesidad y pertinencia de describir de manera clara y objetiva las variables indicadas, abordando así fenomenologías propias de la adolescencia como etapa vital en un contexto territorialmente próximo y contemporáneo. Danhke (1989) indica que *los estudios de carácter descriptivo buscan especificar propiedades, perfiles y características de aquellos fenómenos que se sometan a análisis*. De esta manera, un estudio descriptivo pretende recolectar o medir información acerca de las variables a las que se refieren, ya sea de modo independiente o conjunto. De acuerdo con Sampieri (2006; 2015), su valor reside en la posibilidad de mostrar con suma precisión aquellas dimensiones o atributos del elemento estudiado, ofreciendo la posibilidad de efectuar predicciones, aunque éstas sean de carácter incipiente.

Finalmente, el corte transversal de la investigación desarrollada es propio del diseño no experimental, establecido en principio a través de la descripción del método. Los *diseños que sostienen un corte transversal implican la existencia de una única recolección de datos, en un tiempo específico* (Liu, 2008; Tucker, 2004). Sampieri (2015) describe este método como "*tomar una fotografía*" de lo que está sucediendo (p.154), considerando que su finalidad general es la descripción de variables y el análisis consecuente de su interrelación e incidencia en un momento específico. Aquellos diseños de investigación que poseen un corte transversal y, además, guardan un carácter descriptivo, poseen como objetivo indagar sobre la incidencia de los niveles, o bien, modalidades de una o varias variables en una población determinada. En palabras de Sampieri (2015): "El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción" (p.155).

Definición Operacional de las Variables de Estudio

Considerando la autoestima y estilos de afrontamiento como variables del estudio a desarrollar, cabe clarificar de qué manera particular operaremos a fines de medir las mismas adecuadamente. De esta manera, la definición operacional de la variable 'autoestima' se desarrollará mediante la administración de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), adaptada localmente por Góngora y Casullo (2009); la misma consta de 10 ítems que buscan explorar el sentimiento de satisfacción que el sujeto tiene de sí mismo.

Para la definición operacional de la variable ‘estilos de afrontamiento’ se requiere un mayor grado de desarrollo y especificidad, en consonancia con las elaboraciones teóricas desarrolladas previamente. De esta manera, la operacionalización se dará mediante la distinción de estrategias de afrontamiento, categorizadas posteriormente a través de los resultados de acuerdo a los estilos definidos por Carr (1997): centrado en el problema, centrado en la emoción, y de replanteamiento. En este caso, el instrumento de recolección de datos a emplear para la definición operacional correspondiente será el cuestionario COPE-28, una adaptación española elaborada por Morán y Manga (2009) del instrumento Brief COPE, de Carver (1997). El mismo consta de 14 estrategias de afrontamiento posibles; cada una de las mismas se encuentra caracterizada mediante dos enunciados, que alojarán la delimitación de las estrategias más frecuentemente empleadas por los adolescentes.

Participantes – Muestra

Se trabajó, en el presente caso, con una muestra de carácter probabilístico, a fines de desarrollar un muestreo aleatorio simple, que garantice ineludiblemente la mayor representatividad posible en los resultados del estudio y aloje caracterizaciones ligadas a distintas condiciones socioeconómicas de la población. Teniendo esta premisa en cuenta, la muestra estuvo compuesta por 139 adolescentes, con un rango etario entre los 13 y los 18 años, que asisten a Establecimientos de Enseñanza Media, ya sea de gestión pública o privada, provenientes de zonas de residencia tanto urbanas como rurales. De tal manera, los criterios de inclusión establecidos para la muestra fueron los siguientes:

- El rango etario de los participantes fue *entre 13 a 18 años inclusive*.
- Debían *estar cursando entre el 2º y el 4º año* de su educación secundaria.

Cabe aclarar que, por conveniencia del investigador, se realizó la toma de los cuestionarios correspondientes a jóvenes que se encontraban dentro de las instituciones educativas, a fines de garantizar el acceso a la muestra.

Instrumentos

Los instrumentos a emplear para el desarrollo de este estudio incluyeron:

Cuestionario sociodemográfico

El propósito de este cuestionario es recabar información básica que permita contextualizar apropiadamente los datos recolectados mediante el empleo de los instrumentos estandarizados a implementar. Así, esta breve encuesta sociodemográfica recolecta datos

concernientes a la edad, género y zona de residencia de los participantes, además de particularidades tales como la orientación de la institución educativa a la que asisten, y datos de respuesta optativa tales como su regularidad escolar, si se encuentran desarrollando actividades laborales, y si tienen o no hijos. La pertinencia de los interrogantes propuestos se da en consonancia con la información que fundamenta la delimitación del objeto de estudio, y con aquellas elaboraciones recuperadas a través del desarrollo del marco teórico.

Inventario COPE-28

Constituyendo una versión reducida del Inventario COPE (Carver, Scheler & Weintraub, 1989), el objetivo de este inventario consiste en identificar las estrategias de afrontamiento comúnmente empleadas por los encuestados. El instrumento de recolección de datos contiene 28 ítems, distribuidos en 14 subescalas, que se responden a través del empleo de una escala tipo Likert de 4 alternativas de respuesta, que van desde "No en absoluto" -con un valor de 0 puntos- a "Mucho" -con un valor de 3 puntos-. Así, hallamos en este inventario 14 estrategias posibles para el afrontamiento de una situación particular: Apoyo Emocional; Apoyo Social; Afrontamiento Activo; Planificación; Uso de Sustancias; Humor; Religión; Autodistracción; Negación; Desahogo; Autoinculpación; Desconexión; Reinterpretación Positiva; Aceptación. Para el presente estudio, se optó por aplicar la adaptación psicométrica española desarrollada por Morán y Manga (2009), dada su utilización reciente en estudios cuantitativos dentro del territorio argentino (Marsollier & Expósito, 2021; Cirami, Córdoba & Ferrari, 2020).

Escala de Autoestima

El objetivo de esta herramienta es explorar la autoestima personal del adolescente, comprendiendo el constructo como los sentimientos de valía personal y respeto a sí mismo. La escala consta, así, de 10 ítems con 4 opciones de respuesta, que van desde "extremadamente de acuerdo" (4) a "extremadamente en desacuerdo" (1). Los ítems propuestos consisten en 5 frases enunciadas en forma positiva, y 5 enunciadas en forma negativa. Para el presente estudio, se optó por aplicar la adaptación psicométrica local de la herramienta, desarrollada por Góngora y Casullo (2009), dado el carácter adecuado de su consistencia interna.

Procedimiento

A fines de desarrollar la recolección de datos en el presente estudio, se recuperaron elementos presentes en la modalidad de proceder desarrollada por Figueroa et al (2005) en su

estudio acerca de las situaciones problemáticas autopercibidas por los adolescentes y estilos de afrontamiento implementados por éstos. De tal manera, los pasos a seguir fueron los siguientes:

- Inicialmente, se desarrolló una convocatoria a los equipos de gestión de cada institución para su participación en el estudio, a través del envío de un correo electrónico que sintetizaba algunos datos generales de la propuesta.
- Se concertaron entrevistas con los equipos de gestión de los establecimientos educativos que respondieron a la convocatoria, a fines de presentar la propuesta del estudio con el detalle pertinente y resolver dudas o consultas emergentes acerca de la misma.
- Una vez definida la participación del establecimiento en la investigación, se concertó un breve encuentro con los adolescentes en sus espacios áulicos, a fines de presentar la propuesta, explicar los propósitos del estudio y despejar aquellas dudas que pudieran surgir, por ejemplo, acerca de la confidencialidad con que se tratarían los datos y la utilidad del proyecto. El objetivo inherente a estos primeros encuentros fue poder incentivar a los sujetos a participar del estudio, ofreciendo un espacio para consultar y comprender la propuesta de la que formarían parte. Una vez finalizado el encuentro, se ofreció a aquellos adolescentes que quisieran participar el consentimiento informado impreso para padres y tutores -ver anexo Nº1-, con la consigna de que lo trajeran firmado en los próximos días previo al próximo encuentro a concertar, donde se desarrollaría la recolección de datos.
- De acuerdo a las características y condiciones de cada establecimiento, y considerando las medidas de protección y aforos establecidas a razón de la situación epidemiológica actual, se desarrolló la administración de instrumentos de recolección de datos seleccionados. Dado que ésta se desarrolló en modalidad presencial, se emplearon los espacios áulicos para administrar los instrumentos, durante las horas lectivas de aquellos docentes que facilitaran voluntariamente el espacio para hacerlo, o bien en horas libres con el acompañamiento de los preceptores de cada curso encuestado. Así, una vez recolectados los consentimientos firmados por padres y tutores, se facilitó un consentimiento informado elaborado para cada participante -ver anexo Nº2- con el propósito de garantizar su participación voluntaria e informada en el estudio, y posteriormente se administraron los instrumentos de recolección de datos -ver anexo Nº3-.

Consentimiento Informado

Al hablar del consentimiento informado como aporte, referimos a un derecho humano fundamental y primario que no debe relegarse, ni mucho menos reducirse a la noción de tarea administrativa (Rodríguez Almada, 2002; Marquevich, 2012). De acuerdo con Losada (2014), el consentimiento informado a emplear para un proceso de investigación debería contener, mínimamente, los objetivos del estudio, metodología, fecha en que se desarrolla, beneficios derivados, riesgos; número de entrevistas complementarias, y posibles acontecimientos de carácter adverso. Es de suma relevancia indicar el carácter voluntario de la participación en el estudio, tanto como la posibilidad de retirarse del mismo en cualquier momento que el participante considere justo. Además, el modo en que se mantiene la confidencialidad deberá incluirse en el consentimiento informado, en conjunto con los datos del investigador responsable del estudio y el modo de contactarlo en caso de urgencias (Mendoza Romo, Nava Zárate & Escalante Pulido, 2003; en Losada, 2014).

Para el presente estudio, se optó de modo deliberado por la elaboración y administración de dos consentimientos informados: uno para padres y tutores –*anexo Nº1*-, y el otro para los adolescentes que participarían del estudio –*anexo Nº2*-. Los mismos contenían el nombre y objetivos de la investigación, metodología de trabajo, fecha y duración de la participación en el estudio, carácter voluntario de la participación y derecho a retirarse cuando el encuestado así lo considere, parámetros según los que se mantendría la confidencialidad de la información recolectada –aquí se remitió, específicamente, a la Ley Nº25.326 de Protección de los Datos Personales-, datos y contacto de la tesista. En el consentimiento elaborado para los participantes, se habilitó asimismo un espacio donde los mismos podían dejar un contacto voluntariamente si quisieran acceder a los resultados del estudio.

Losada (2014) establece que el uso del consentimiento informado, tanto en ámbito clínico como en la investigación, viabiliza como ventaja una contribución tangible a la autonomía y al empoderamiento del implicado, ya sea paciente o sujeto interviniente en una investigación. Fue con esta premisa en mente, y con la fundamentación teórica desarrollada para el presente trabajo, que se tomó la decisión de emplear dos consentimientos informados. La posibilidad de otorgar a los adolescentes, jóvenes participantes de este estudio, un espacio para dar su consentimiento e informarse respecto a las características del dispositivo en que toman parte, supone una multiplicidad de efectos desde la mirada que tomamos para el trabajo con esta población.

Resultados

El análisis estadístico de los datos recabados se efectuó empleando el programa IBM SPSS Statistics 25. El paquete de datos ingresado en el sistema se procesó con la intención de trabajar exclusivamente desde la estadística descriptiva, en busca de establecer medidas de tendencia central y frecuencias de aparición de modalidades específicas de una variable, generando tablas de probabilidad que permitieran ubicar posibles contingencias en los datos analizados. Se propone detallar a continuación los análisis estadísticos desarrollados en base a los datos recabados para la elaboración del presente estudio. En principio, se recuperan las medidas de frecuencia emergentes en las categorías indagadas a través del cuestionario sociodemográfico propuesto a los participantes del estudio desarrollado.

En relación a la ***edad*** de los participantes para el estudio desarrollado, la *Tabla 1* expone que, de la cantidad total de muestra (N=139) un 53,2% de los encuestados tenían entre 15 y 16 años. Un 35,3% de la muestra empleada tenía edades comprendidas entre los 13 y 14 años, y el 11,5% restante de los participantes tenía entre 17 y 18 años.

Tabla 1. Edad

Edades	Frecuencia	Porcentaje válido
13 a 14 años	49	35,3%
15 a 16 años	74	53,2%
17 a 18 años	16	11,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (Muner, 2022)

En referencia al ***género autopercibido***, un 56,8% de los encuestados se identificó como masculino, un 37,4% se identificó como femenino, y el 2,9% de la muestra se identificó como no binario. Un 1,4% indicó que prefería no decir el género con que se identificaba, mientras que el 1,4% restante de la muestra evadió responder, como se refleja en la *Tabla 2*.

Tabla 2. Género

Género	Frecuencia	Porcentaje válido
Masculino	79	56,8%
Femenino	52	37,4%
No binario	4	2,9%
Prefirió no decirlo	2	1,4%
Sin responder	2	1,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (Muner, 2022)

Sobre la ***zona en que residían*** los encuestados al momento de participar del estudio, el 58,7% de los participantes manifestó residir en zona urbana, mientras que un 36,7% clarificó que residía en zona rural. Un 5% de la muestra optó, deliberadamente, por omitir su respuesta a este inciso. Respecto al desarrollo de algún tipo de ***actividad laboral*** al momento de ser encuestados, un 88,5% de la muestra manifestó que no trabajaba, mientras que únicamente un 11,5% de los sujetos estableció que sí desarrollaba algún tipo de actividad laboral en ese momento. Acerca de la ***regularidad escolar*** manifestada por los adolescentes, el 95% de la muestra respondió que asistía de manera regular al establecimiento educativo donde cursaba sus estudios actualmente, al tiempo que el 2,9% de los participantes clarificaron que no eran estudiantes regulares de la institución a la que asistían. Finalmente, un 2,2% de los encuestados omitieron otorgar una respuesta expresa al inciso. El último parámetro indagado mediante el cuestionario sociodemográfico propuesto fue la posibilidad de que los participantes de la muestra ***tuvieran hijos*** al momento de participar del estudio: un 99,3% de la muestra manifestó no tener hijos, mientras que el 0,7% restante omitió deliberadamente brindar respuesta.

Una vez establecidas tales frecuencias, remitimos a los datos recolectados mediante el empleo de los instrumentos estandarizados que se implementaron para el presente estudio. Para la Escala de Autoestima de Rosenberg, se buscó establecer en principio una *medida de tendencia central* en relación al puntaje total de las escalas administradas. De esta manera, las estadísticas descriptivas desarrolladas expusieron una *media general de 17,25 puntos*, con una desviación de ~5 puntos, tal como se exhibe en la *Tabla 3*. El monto delimitado, de acuerdo con los parámetros estipulados por Rosenberg (1965) para las puntuaciones de la encuesta, se ubica en un nivel *normal* de autoestima para los sujetos encuestados.

Tabla 3. Media de puntaje total en Escala de Autoestima

	N (muestra)	Media	Desviación
Puntuación Total – Escala de Autoestima (EAR)	139	17,25	5,456

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (Muner, 2022)

Una vez delimitada la media del puntaje total en la Escala de Autoestima administrada, se exploró aquellas frecuencias de nivel de autoestima obtenido vinculadas a la edad y el género autopercibido de los participantes del estudio, en busca de distinguir la distribución de los datos recabados a través del método empleado para el presente trabajo. A continuación, la *Tabla 4* ubica los agrupamientos por edad y género, respectivamente, de la puntuación total obtenida en la Escala de Autoestima. Se indica que, de aquellos participantes que tenían entre ***13 y 14 años***

de edad al momento del estudio, un 71,4% obtuvieron puntajes que indicaban una *autoestima normal*; el 26,5% de los encuestados de ese rango etario obtuvieron un puntaje que reflejaba *autoestima baja,* y el puntaje propio de un *nivel alto de autoestima* correspondió únicamente al 2% restante de ese grupo. Para los encuestados que manifestaron tener edades entre los ***15 y 16 años***, el 55,4% del grupo obtuvo puntajes que remitían a un nivel de *autoestima normal*; el 39,2% exhibió un *nivel bajo de autoestima*, mientras que el 5,4% restante del grupo obtuvo puntajes que reflejaban un *nivel alto de autoestima*. Finalmente, respecto al grupo de participantes cuyo rango etario se emplazaba entre los ***17 y 18 años*** de edad, un 50% obtuvo puntuaciones finales de la escala que exhibían un nivel de *autoestima normal*, mientras que un 37,5% presentó puntajes que indicaban *autoestima baja*. El 12,5% de los encuestados correspondientes a este grupo obtuvo puntajes que delimitaban un *nivel alto de autoestima*.

Tabla 4. Puntaje Total – Escala de Autoestima (EAR) según Edad y Género

Puntaje Total - Escala de Autoestima (EAR)	**Edad**				**Género**			
	13-14 años	***15-16 años***	***17-18 años***	***Total***	***Masc.***	***Fem.***	***N/B***	***Pref. N/C***
Autoestima baja (Puntaje <15)	26,5%	39,2%	37,5%	34,5%	24,1%	46,2%	75%	50%
Autoestima normal (Puntaje: 15-25)	71,4%	55,4%	50%	60,4%	69,6%	50%	25%	50%
Autoestima alta (Puntaje >25)	2%	5,4%	12,5%	5%	6,3%	3,8%	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (Muner, 2022)

En relación a los recuentos obtenidos de acuerdo al ***género autopercibido*** de los participantes de este estudio, a partir de la tabla podemos recuperar los siguientes resultados: de quienes se identificaron con el género femenino, un 50% del grupo obtuvo puntuaciones finales que remitían a un nivel normal de autoestima mientras que un 46,2% presentó puntajes propios de un nivel bajo de autoestima. Apenas un 3,8% del grupo presentó puntajes que remitían a un nivel alto de autoestima. En contraste, el 69,6% del grupo que se identificó con el género masculino presentó puntajes correspondientes a una autoestima normal; el 24,1% obtuvo puntuaciones que referían un nivel bajo de autoestima, y un 6,3% restante obtuvo puntajes que establecían una autoestima alta. En relación a aquellos participantes del estudio que se

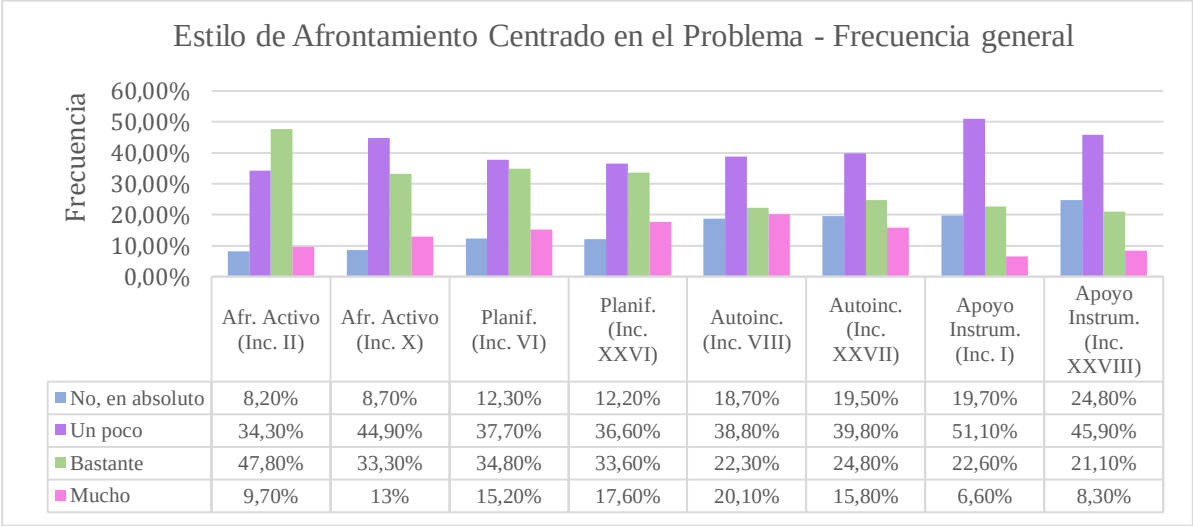
identificaron como no binarios, el 75% de este grupo presentó puntuaciones finales propias de un nivel de autoestima bajo, mientras que el 25% restante presentó un nivel de autoestima normal. Aquellos encuestados que indicaron de manera expresa su preferencia por no decir el género con que se autopercibían a través de su participación en el estudio, obtuvieron en su totalidad puntuaciones que remitían a un nivel de autoestima bajo. Quienes no seleccionaron opción en el inciso sobre género autopercibido, obtuvieron niveles de autoestima normal.

Del mismo modo que se abordaron los datos recabados a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg, se estableció las frecuencias –generales, y agrupadas según edad y género autopercibido- con la que los encuestados remitían a cada inciso de las estrategias de afrontamiento evaluadas a través del Inventario COPE-28. A fines organizativos, se distingue a continuación los resultados obtenidos por cada una de las estrategias referidas, agrupando las mismas por estilos de afrontamiento (Carr, 2007): Centrados en el Problema, Centrados en la Emoción, y Orientados al Replanteamiento.

Estilo de Afrontamiento Centrado en el Problema

En este estilo se incluyen las estrategias de Afrontamiento Activo, Planificación, Autoinculpación y Apoyo Instrumental. El *Gráfico 1* refleja las frecuencias generales delimitadas para las estrategias que conforman este estilo.

Gráfico 1. Estilo de Afrontamiento Centrado en el Problema – Frecuencia general



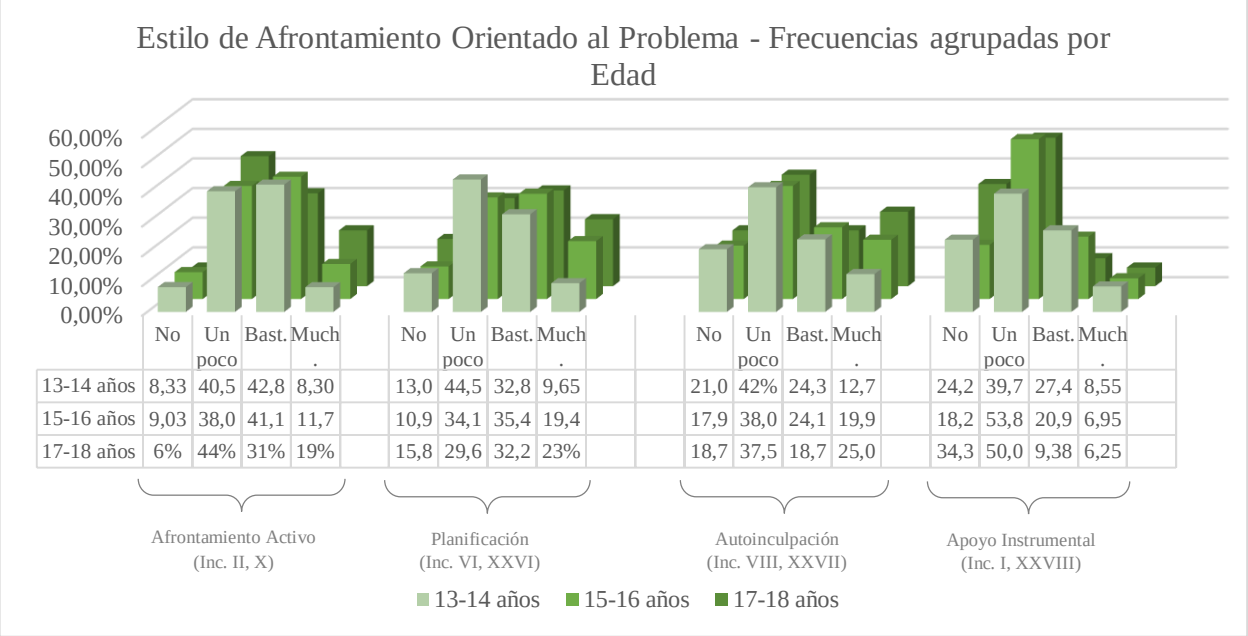
	Afr. Activo (Inc. II)	Afr. Activo (Inc. X)	Planif. (Inc. VI)	Planif. (Inc. XXVI)	Autoinc. (Inc. VIII)	Autoinc. (Inc. XXVII)	Apoyo Instrum. (Inc. I)	Apoyo Instrum. (Inc. XXVIII)
No, en absoluto	8,20%	8,70%	12,30%	12,20%	18,70%	19,50%	19,70%	24,80%
Un poco	34,30%	44,90%	37,70%	36,60%	38,80%	39,80%	51,10%	45,90%
Bastante	47,80%	33,30%	34,80%	33,60%	22,30%	24,80%	22,60%	21,10%
Mucho	9,70%	13%	15,20%	17,60%	20,10%	15,80%	6,60%	8,30%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (Muner, 2022)

A través de las frecuencias generales, se distingue un empleo relativamente frecuente de las todas las estrategias que se orientan a la problemática a afrontar por el sujeto encuestado. La estrategia más empleada de este estilo, de acuerdo con los porcentajes propuestos, es de

Afrontamiento Activo – para el inciso II, un 34.3% respondió "Un poco", 47.8% respondió "Bastante", 9.7% respondió "Mucho"; para el inciso X, el 44.9% respondió "Un poco", 33.3% respondió "Bastante", 13% respondió "Mucho"-. Le sigue la estrategia de *Planificación* –para el inciso VI, el 37.7% respondió "Un poco", 34.8% respondió "Bastante", 15.2% respondió "Mucho"; para el inciso XXVI, 36.6% respondió "Un poco", 33.6% respondió "Bastante", 17.6% respondió "Mucho"-. Las estrategias de *Apoyo Instrumental* –para el inciso I, el 51.1% respondió "Un poco", 22.6% respondió "Bastante", 6.6% respondió "Mucho"; para el inciso XXVIII, 45.9% respondió "Un poco", 21.1% respondió "Bastante", 8.3% respondió "Mucho"- y de *Autoinculpación* parecen ser las menos empleadas de este grupo –para el inciso VIII, 38.8% respondió "Un poco", 22.3% respondió "Bastante", 15.8% respondió "Mucho"; para el inciso XXVII, 39.8% respondió "Un poco", 24.8% respondió "Bastante", 15.8% respondió "Mucho"-.

Gráfico 2. Estilo de Afrontamiento Centrado en el Problema – Frecuencias agrupadas por Edad



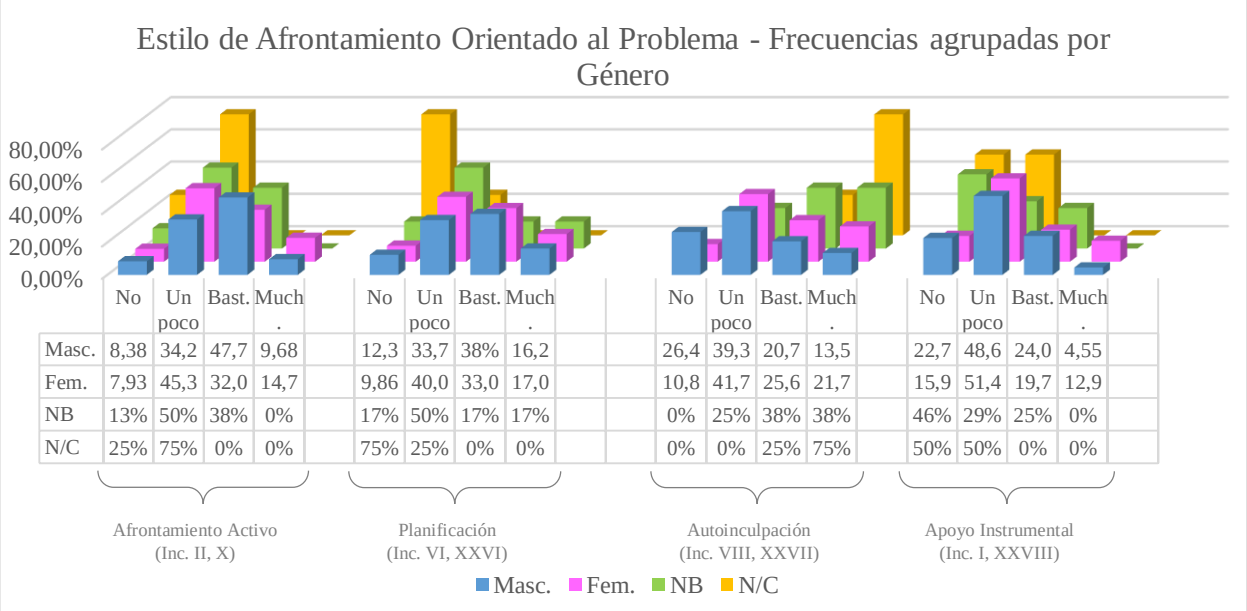
	No	Un poco	Bast.	Much.	No	Un poco	Bast.	Much.	No	Un poco	Bast.	Much.	No	Un poco	Bast.	Much.
13-14 años	8,33	40,5	42,8	8,30	13,0	44,5	32,8	9,65	21,0	42%	24,3	12,7	24,2	39,7	27,4	8,55
15-16 años	9,03	38,0	41,1	11,7	10,9	34,1	35,4	19,4	17,9	38,0	24,1	19,9	18,2	53,8	20,9	6,95
17-18 años	6%	44%	31%	19%	15,8	29,6	32,2	23%	18,7	37,5	18,7	25,0	34,3	50,0	9,38	6,25

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (Muner, 2022)

El *Gráfico 2* muestra las frecuencias con las que los participantes remiten a cada estrategia de acuerdo a su edad. Los encuestados de entre ***13 y 14 años*** respondieron, en promedio, que empleaban mayormente la estrategia de *Afrontamiento Activo* -8,33% "No"; 40,5% "Un poco"; 42,8% "Bastante"; 8,3% "Mucho"-, seguida de la estrategia de *Planificación* -13% "No"; 44,5% "Un poco"; 32,8% "Bastante"; 9,65% "Mucho"- y la de *Autoinculpación* -21% "No"; 42% "Un poco"; 24,3% "Bastante"; 12,7% "Mucho"-. Finalmente, la estrategia de *Apoyo Instrumental* -24,2% "No"; 39,7% "Un poco"; 27,4% "Bastante"; 8,55% "Mucho"- fue la

menos empleada por esta franja etaria. Los participantes de entre ***15 y 16 años*** coincidieron con el grupo anterior al indicar la estrategia de *Afrontamiento Activo* -9,03% "No"; 38% "Un poco"; 41,1% "Bastante"; 11,7% "Mucho"- como la más empleada, seguida de la *Planificación* -10,9% "No"; 34,1% "Un poco"; 35,4% "Bastante"; 19,4% "Mucho"-. De este grupo, casi la misma cantidad indicó no emplear las estrategias de *Autoinculpación* -17,9% "No"; 38% "Un poco"; 24,1% "Bastante"; 19,9% "Mucho"- y *Apoyo Instrumental* -18,2% "No"; 53,8% "Un poco"; 20,9% "Bastante"; 6,95% "Mucho"-. Los encuestados de entre ***17 y 18 años*** también indicaron emplear mayormente la estrategia de *Afrontamiento Activo* -6% "No"; 44% "Un poco"; 31% "Bastante"; 19% "Mucho"-, seguida de la de *Planificación* -15,8% "No"; 29,6% "Un poco"; 32,2% "Bastante"; 23% "Mucho"-. Este grupo expresó ampliamente no emplear la estrategia de *Apoyo Instrumental* -34,3% "No"; 50% "Un poco"; 9,38% "Bastante"; 6,25% "Mucho"-, al tiempo que las frecuencias de la estrategia de *Autoinculpación* -18,7% "No"; 37,5% "Un poco"; 18,7% "Bastante"; 25% "Mucho"- se aproximaron más a las de *Planificación*.

Gráfico 3. Estilo de Afrontamiento Centrado en el Problema – Frecuencias agrupadas por Género



	Afrontamiento Activo (Inc. II, X)				Planificación (Inc. VI, XXVI)				Autoinculpación (Inc. VIII, XXVII)				Apoyo Instrumental (Inc. I, XXVIII)			
	No	Un poco	Bast.	Much.	No	Un poco	Bast.	Much.	No	Un poco	Bast.	Much.	No	Un poco	Bast.	Much.
Masc.	8,38	34,2	47,7	9,68	12,3	33,7	38%	16,2	26,4	39,3	20,7	13,5	22,7	48,6	24,0	4,55
Fem.	7,93	45,3	32,0	14,7	9,86	40,0	33,0	17,0	10,8	41,7	25,6	21,7	15,9	51,4	19,7	12,9
NB	13%	50%	38%	0%	17%	50%	17%	17%	0%	25%	38%	38%	46%	29%	25%	0%
N/C	25%	75%	0%	0%	75%	25%	0%	0%	0%	0%	25%	75%	50%	50%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (Muner, 2022)

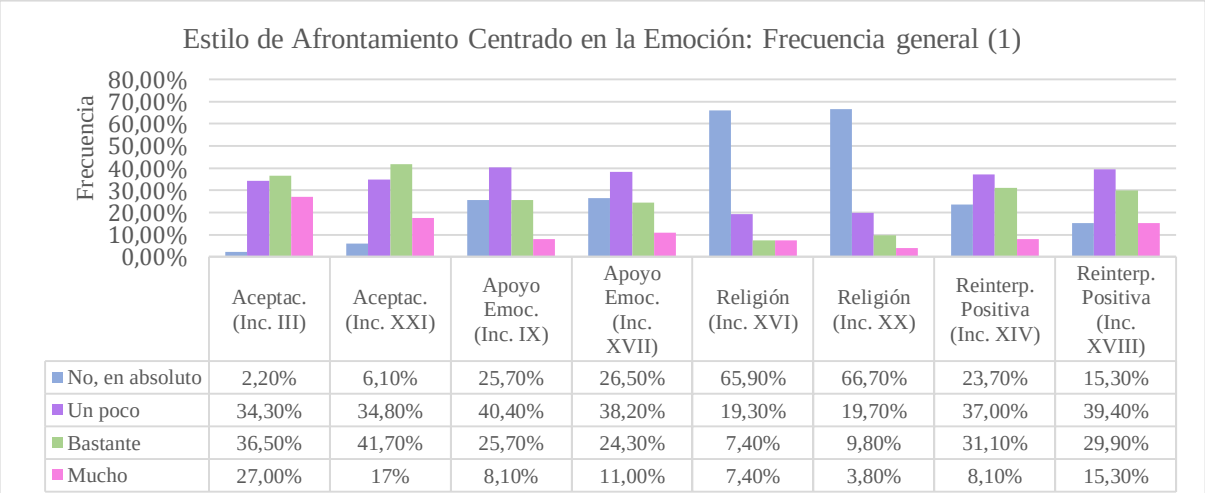
Finalmente, proponemos observar las frecuencias correspondientes a cada estrategia, agrupadas ahora por el género autopercibido de los encuestados, como se aprecia en el *Gráfico 3*. Los encuestados identificados con el género ***masculino*** indicaron que empleaban mayormente el *Afrontamiento Activo* -8,38% "No"; 34,2% "Un poco"; 47,7% "Bastante"; 9,68% "Mucho"-, junto con la *Planificación* -12,3% "No"; 33,7% "Un poco"; 38% "Bastante"; 16,2% "Mucho"-. Ambas estrategias fueron seguidas en frecuencia por el *Apoyo Instrumental* -22,7% "No"; 48,6%

"Un poco"; 24% "Bastante"; 4,55% "Mucho"-. La estrategia de *Autoinculpación* -26,4% "No"; 39,3% "Un poco"; 20,7% "Bastante"; 13,5% "Mucho"- fue la menos empleada por esta franja etaria. El porcentaje de la muestra identificado con el género ***femenino*** coincidió con el grupo anterior al indicar la estrategia de *Afrontamiento Activo* -7,93% "No"; 45,3% "Un poco"; 32% "Bastante"; 14,7% "Mucho"- como la más empleada, seguida de la *Planificación* -9,86% "No"; 40% "Un poco"; 33% "Bastante"; 17% "Mucho"-. Este grupo indicó emplear más la estrategia de *Autoinculpación* -10,8% "No"; 41,7% "Un poco"; 25,6% "Bastante"; 21,7% "Mucho"- que la de *Apoyo Instrumental* -15,9% "No"; 51,4% "Un poco"; 19,7% "Bastante"; 12,9% "Mucho"-. Quienes se describieron con identidades ***no binarias*** indicaron que remitían mayormente a la *Autoinculpación* -0% "No"; 25% "Un poco"; 38% "Bastante"; 38% "Mucho"-, en conjunto con el *Afrontamiento Activo* -13% "No"; 50% "Un poco"; 38% "Bastante"; 0% "Mucho"-. Este grupo manifestó emplear, a continuación de las anteriores, la *Planificación* -17% "No"; 50% "Un poco"; 17% "Bastante"; 17% "Mucho"-, siendo el *Apoyo Instrumental* -46% "No"; 29% "Un poco"; 25% "Bastante"; 0% "Mucho"- la estrategia menos empleada. Los encuestados que ***prefirieron no responder*** su género expresaron emplear mayormente la *Autoinculpación* -25% "Bastante"; 75% "Mucho"-, seguida del *Afrontamiento Activo* -25% "No"; 75% "Un poco"-. Las estrategias menos empleadas por este grupo fueron el *Apoyo Instrumental* -50% "No"; 50% "Un poco"- y la *Planificación* -75% "No"; 25% "Un poco"-.

Estilo de Afrontamiento Centrado en la Emoción

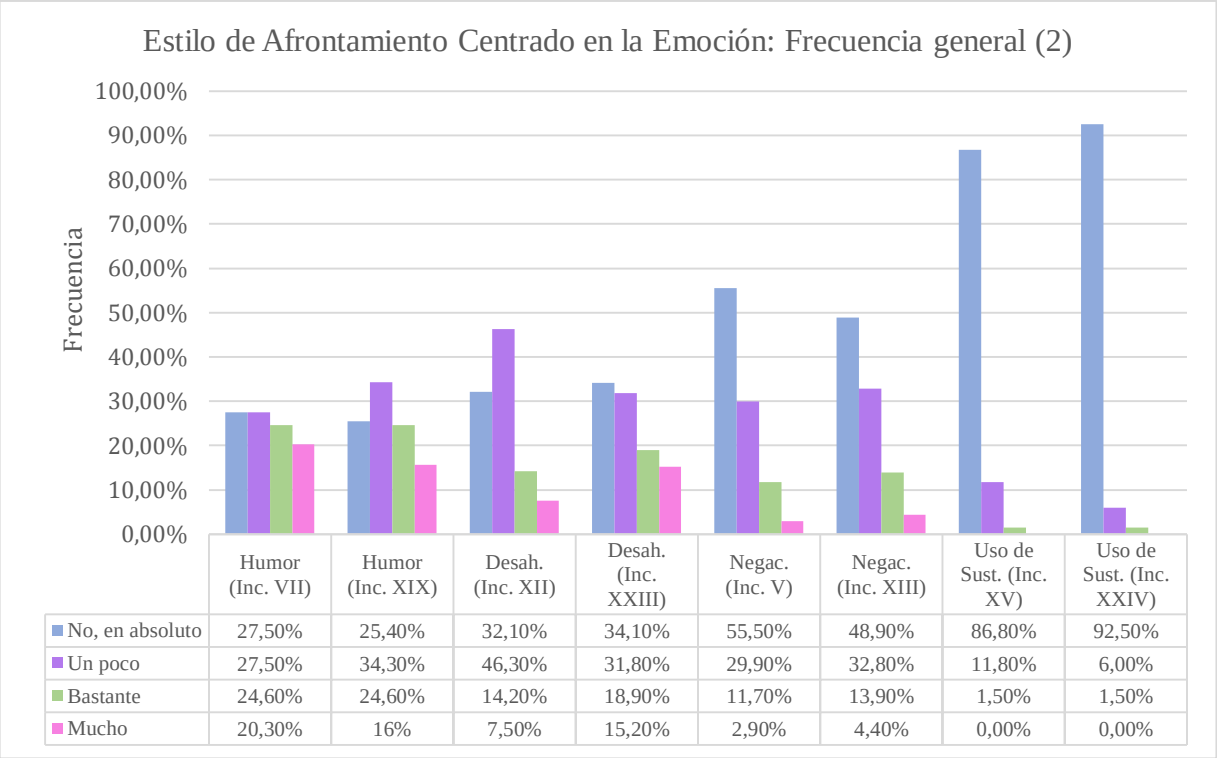
Se abarcan aquí las estrategias de Aceptación, Uso de Apoyo Emocional, Religión, Reinterpretación Positiva, Humor, Desahogo, Negación y Uso de Sustancias. A través del *Gráfico 4* se reflejan las frecuencias generales de las estrategias que conforman este estilo.

Gráfico 4. Estilo de Afrontamiento Centrado en la Emoción – Frecuencia general



	Aceptac. (Inc. III)	Aceptac. (Inc. XXI)	Apoyo Emoc. (Inc. IX)	Apoyo Emoc. (Inc. XVII)	Religión (Inc. XVI)	Religión (Inc. XX)	Reinterp. Positiva (Inc. XIV)	Reinterp. Positiva (Inc. XVIII)
No, en absoluto	2,20%	6,10%	25,70%	26,50%	65,90%	66,70%	23,70%	15,30%
Un poco	34,30%	34,80%	40,40%	38,20%	19,30%	19,70%	37,00%	39,40%
Bastante	36,50%	41,70%	25,70%	24,30%	7,40%	9,80%	31,10%	29,90%
Mucho	27,00%	17%	8,10%	11,00%	7,40%	3,80%	8,10%	15,30%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (Muner, 2022)



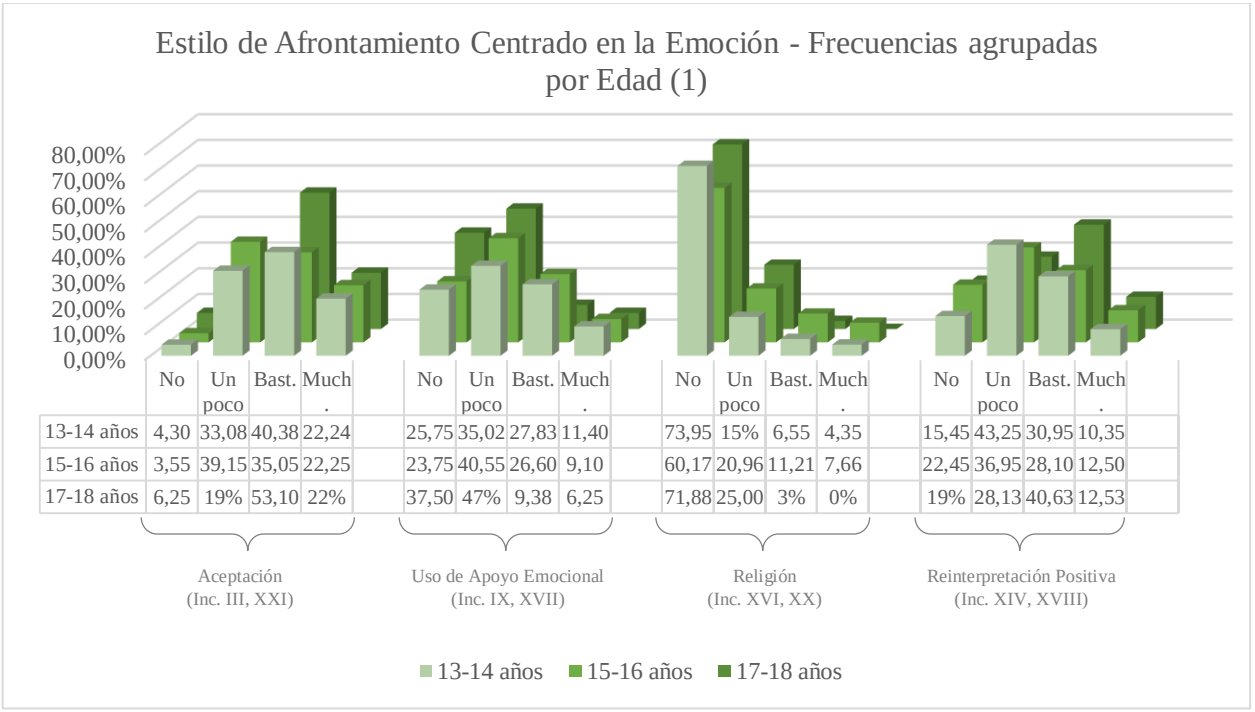
	Humor (Inc. VII)	Humor (Inc. XIX)	Desah. (Inc. XII)	Desah. (Inc. XXIII)	Negac. (Inc. V)	Negac. (Inc. XIII)	Uso de Sust. (Inc. XV)	Uso de Sust. (Inc. XXIV)
No, en absoluto	27,50%	25,40%	32,10%	34,10%	55,50%	48,90%	86,80%	92,50%
Un poco	27,50%	34,30%	46,30%	31,80%	29,90%	32,80%	11,80%	6,00%
Bastante	24,60%	24,60%	14,20%	18,90%	11,70%	13,90%	1,50%	1,50%
Mucho	20,30%	16%	7,50%	15,20%	2,90%	4,40%	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (Muner, 2022)

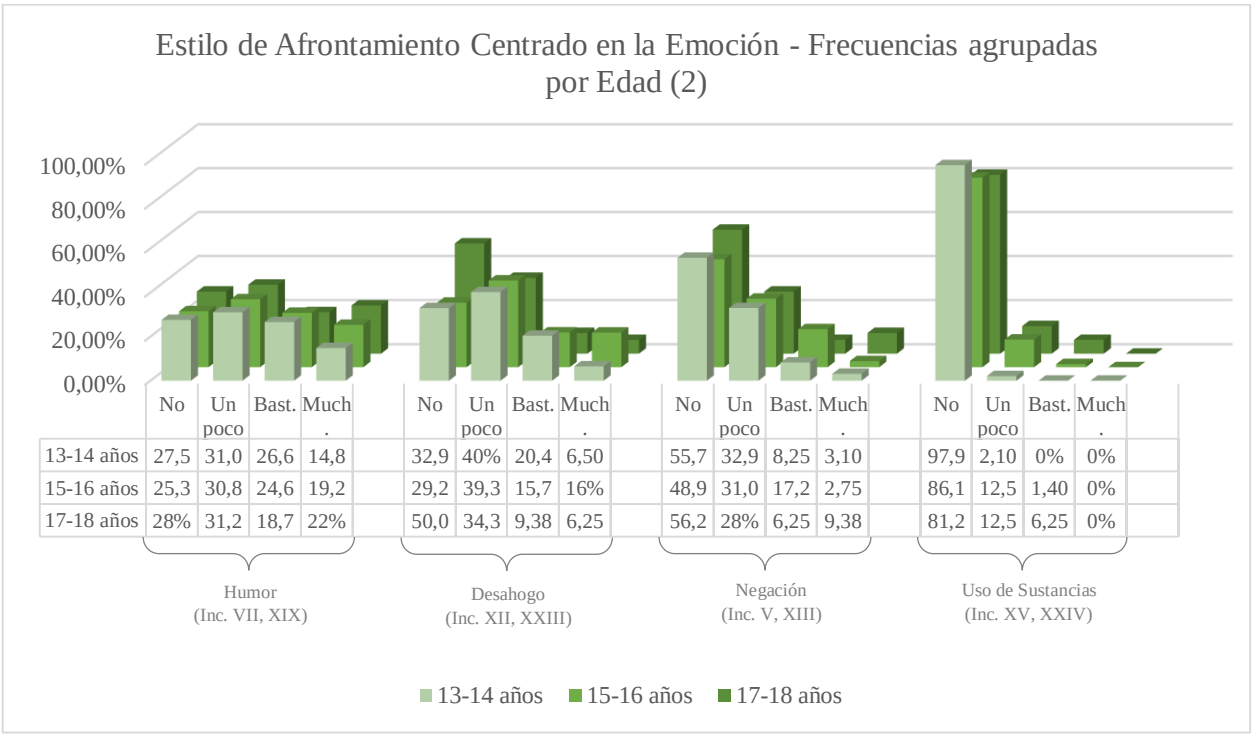
Según los porcentajes, las estrategias más empleadas de este estilo son la *Aceptación* –para el inciso III, un 34.3% respondió "Un poco", 36.5% respondió "Bastante", 27% respondió "Mucho"; para el inciso XXI, el 34.8% respondió "Un poco", 41.7% respondió "Bastante", 17% respondió "Mucho"-, la *Reinterpretación Positiva* –para el inciso XIV, el 37% respondió "Un poco", 31.1% respondió "Bastante", 8.1% respondió "Mucho"; para el inciso XVIII, 39.4% respondió "Un poco", 29.9% respondió "Bastante", 15.3% respondió "Mucho"-, el *Uso de Apoyo Emocional* –para el inciso IX, el 40.4% respondió "Un poco", 25.7% respondió "Bastante", 8.1% respondió "Mucho"; para el inciso XVII, 38.2% respondió "Un poco", 24.3% respondió "Bastante", 11% respondió "Mucho"-, el *Humor* –para el inciso VII, el 27.5% respondió "Un poco", 24.6% respondió "Bastante", 20.3% respondió "Mucho"; para el inciso XIX, 34.3% respondió "Un poco", 24.6% respondió "Bastante", 16% respondió "Mucho"- y, en último lugar, el *Desahogo* –para el inciso XII, el 46.3% respondió "Un poco", 14.2% respondió "Bastante", 7.5% respondió "Mucho"; para el inciso XXIII, 31.8% respondió "Un poco", 18.9% respondió "Bastante", 15.2% respondió "Mucho"-. Las estrategias menos empleadas incluyeron la *Negación* –para el inciso V, el 29.9% respondió "Un poco", 11.7% respondió "Bastante", 2.9% respondió "Mucho"; para el inciso XIII, 32.8% respondió "Un poco", 13.9% respondió "Bastante", 4.4% respondió "Mucho"-, la *Religión* –para el inciso XVI, el 19.3% respondió "Un poco", 7.4% respondió "Bastante", 7.4% respondió "Mucho"; para el inciso XX, 19.7% respondió "Un poco", 9.8% respondió "Bastante", 3.8% respondió "Mucho"- y el *Uso de*

Sustancias –para el inciso XV, el 11.8% respondió “Un poco”, 1.5% respondió “Bastante”; para el inciso XXIV, 6% respondió “Un poco”, 1.5% respondió “Bastante”-, siendo esta última la menos remitida por los participantes.

Gráfico 5. Estilo de Afrontamiento Centrado en la Emoción – Frecuencias agrupadas por Edad



	Aceptación (Inc. III, XXI)				Uso de Apoyo Emocional (Inc. IX, XVII)				Religión (Inc. XVI, XX)				Reinterpretación Positiva (Inc. XIV, XVIII)			
	No	Un poco	Bast.	Much.	No	Un poco	Bast.	Much.	No	Un poco	Bast.	Much.	No	Un poco	Bast.	Much.
13-14 años	4,30	33,08	40,38	22,24	25,75	35,02	27,83	11,40	73,95	15%	6,55	4,35	15,45	43,25	30,95	10,35
15-16 años	3,55	39,15	35,05	22,25	23,75	40,55	26,60	9,10	60,17	20,96	11,21	7,66	22,45	36,95	28,10	12,50
17-18 años	6,25	19%	53,10	22%	37,50	47%	9,38	6,25	71,88	25,00	3%	0%	19%	28,13	40,63	12,53



	Humor (Inc. VII, XIX)				Desahogo (Inc. XII, XXIII)				Negación (Inc. V, XIII)				Uso de Sustancias (Inc. XV, XXIV)			
	No	Un poco	Bast.	Much.	No	Un poco	Bast.	Much.	No	Un poco	Bast.	Much.	No	Un poco	Bast.	Much.
13-14 años	27,5	31,0	26,6	14,8	32,9	40%	20,4	6,50	55,7	32,9	8,25	3,10	97,9	2,10	0%	0%
15-16 años	25,3	30,8	24,6	19,2	29,2	39,3	15,7	16%	48,9	31,0	17,2	2,75	86,1	12,5	1,40	0%
17-18 años	28%	31,2	18,7	22%	50,0	34,3	9,38	6,25	56,2	28%	6,25	9,38	81,2	12,5	6,25	0%

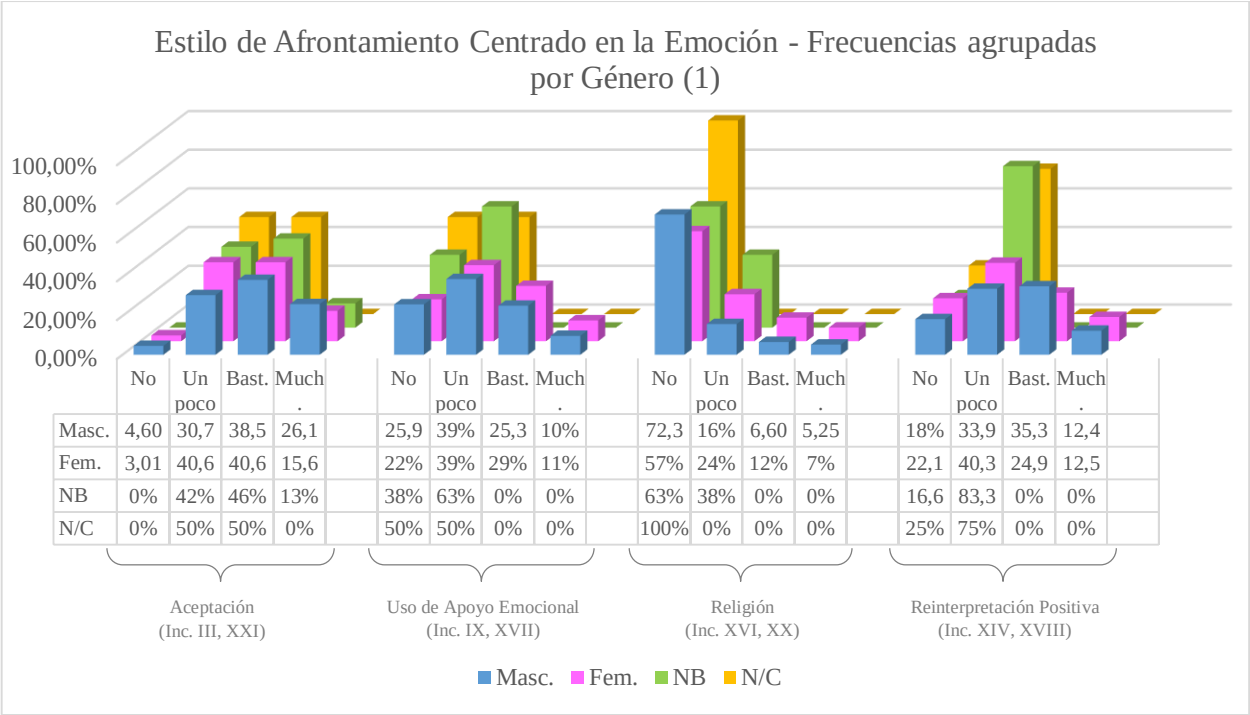
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (Muner, 2022)

En el *Gráfico 5* se indican las frecuencias con que los encuestados remiten a cada estrategia de acuerdo a su edad. Los participantes de entre ***13 y 14 años*** indicaron que utilizaban mayormente la estrategia de *Aceptación* -4,3% "No"; 33,08% "Un poco"; 40,38% "Bastante"; 22,24% "Mucho"-, seguida de la *Reinterpretación Positiva* -15,45% "No"; 43,25% "Un poco"; 30,95% "Bastante"; 10,35% "Mucho"-, el *Uso de Apoyo Emocional* -25,75% "No"; 35,02% "Un poco"; 27,83% "Bastante"; 11,4% "Mucho"-, el *Humor* -27,5% "No"; 31% "Un poco"; 26,6% "Bastante"; 14,8% "Mucho"- y el *Desahogo* -32,9% "No"; 40% "Un poco"; 20,4% "Bastante"; 6,5% "Mucho"-. Las estrategias menos empleadas por este grupo son la *Negación* -55,7% "No"; 32,9% "Un poco"; 8,25% "Bastante"; 3,1% "Mucho"-, la *Religión* -73,95% "No"; 15% "Un poco"; 6,55% "Bastante"; 4,35% "Mucho"- y, por último, el *Uso de Sustancias* -97,9% "No"; 2,1% "Un poco"-.

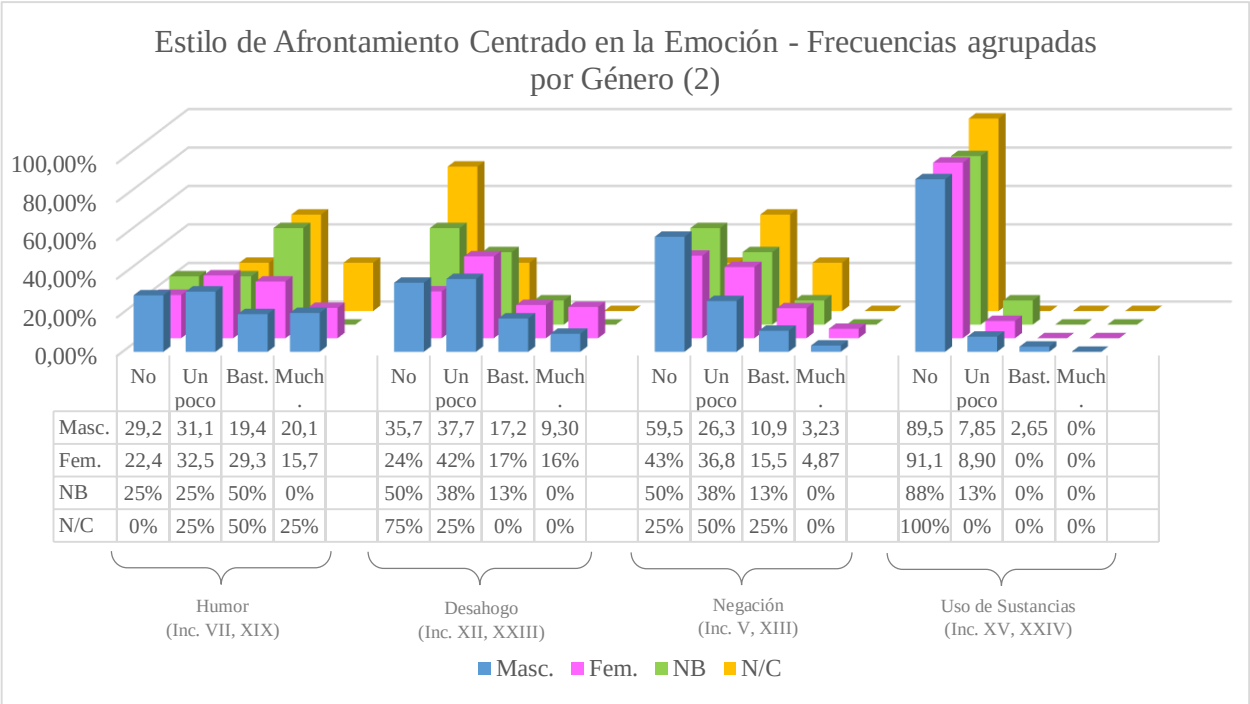
Los encuestados de entre ***15 y 16 años*** coincidieron, indicando la *Aceptación* -3,55% "No"; 39,15% "Un poco"; 35,05% "Bastante"; 22,25% "Mucho"- y la *Reinterpretación Positiva* -22,45% "No"; 36,95% "Un poco"; 28,1% "Bastante"; 12,5% "Mucho"- como las estrategias más empleadas de este estilo, seguidas del *Uso de Apoyo Emocional* -23,75% "No"; 40,55% "Un poco"; 26,6% "Bastante"; 9,1% "Mucho"-, el *Humor* -25,3% "No"; 30,8% "Un poco"; 24,6% "Bastante"; 19,2% "Mucho"- y el *Desahogo* -29,2% "No"; 39,3% "Un poco"; 15,7% "Bastante"; 16% "Mucho"-. Las estrategias que menos remitieron emplear, en este caso, fueron la *Negación* -48,9% "No"; 31% "Un poco"; 17,2% "Bastante"; 2,75% "Mucho"-, la *Religión* -60,17% "No"; 20,96% "Un poco"; 11,21% "Bastante"; 7,66% "Mucho"- y el *Uso de Sustancias* -86,1% "No"; 12,5% "Un poco"; 1,4% "Bastante"-.

Los participantes de entre ***17 y 18 años*** también indicaron emplear mayormente las estrategias de *Aceptación* -6,25% "No"; 19% "Un poco"; 53,1% "Bastante"; 22% "Mucho"- y *Reinterpretación Positiva* -19% "No"; 28,13% "Un poco"; 40,63% "Bastante"; 12,53% "Mucho"-. A diferencia de los grupos anteriores, el *Humor* -28% "No"; 31,2% "Un poco"; 18,7% "Bastante"; 22% "Mucho"- figuró como una de las estrategias más empleadas, seguida del *Uso de Apoyo Emocional* -37,5% "No"; 47% "Un poco"; 9,38% "Bastante"; 6,25% "Mucho"-. Las menos empleadas fueron el *Desahogo* -50% "No"; 34,3% "Un poco"; 9,38% "Bastante"; 6,25% "Mucho"-, la *Negación* -56,2% "No"; 28% "Un poco"; 6,25% "Bastante"; 9,38% "Mucho"-, la *Religión* -71,88% "No"; 25% "Un poco"; 3% "Bastante"- y el *Uso de Sustancias* -81,2% "No"; 12,5% "Un poco"; 6,25% "Bastante"-.

Gráfico 6. Estilo de Afrontamiento Centrado en la Emoción – Frecuencias agrupadas por Género



	Aceptación (Inc. III, XXI)				Uso de Apoyo Emocional (Inc. IX, XVII)				Religión (Inc. XVI, XX)				Reinterpretación Positiva (Inc. XIV, XVIII)			
	No	Un poco	Bast.	Mucho.	No	Un poco	Bast.	Mucho.	No	Un poco	Bast.	Mucho.	No	Un poco	Bast.	Mucho.
Masc.	4,60	30,7	38,5	26,1	25,9	39%	25,3	10%	72,3	16%	6,60	5,25	18%	33,9	35,3	12,4
Fem.	3,01	40,6	40,6	15,6	22%	39%	29%	11%	57%	24%	12%	7%	22,1	40,3	24,9	12,5
NB	0%	42%	46%	13%	38%	63%	0%	0%	63%	38%	0%	0%	16,6	83,3	0%	0%
N/C	0%	50%	50%	0%	50%	50%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	25%	75%	0%	0%



	Humor (Inc. VII, XIX)				Desahogo (Inc. XII, XXIII)				Negación (Inc. V, XIII)				Uso de Sustancias (Inc. XV, XXIV)			
	No	Un poco	Bast.	Mucho.	No	Un poco	Bast.	Mucho.	No	Un poco	Bast.	Mucho.	No	Un poco	Bast.	Mucho.
Masc.	29,2	31,1	19,4	20,1	35,7	37,7	17,2	9,30	59,5	26,3	10,9	3,23	89,5	7,85	2,65	0%
Fem.	22,4	32,5	29,3	15,7	24%	42%	17%	16%	43%	36,8	15,5	4,87	91,1	8,90	0%	0%
NB	25%	25%	50%	0%	50%	38%	13%	0%	50%	38%	13%	0%	88%	13%	0%	0%
N/C	0%	25%	50%	25%	75%	25%	0%	0%	25%	50%	25%	0%	100%	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (Muner, 2022)

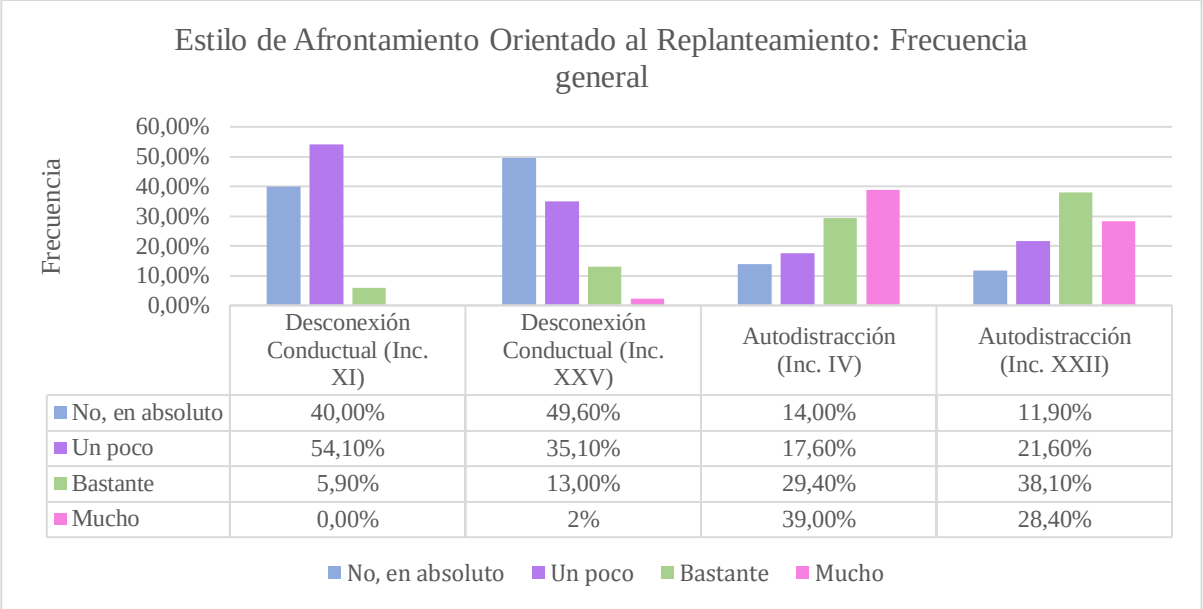
El *Gráfico 6* representa las frecuencias obtenidas para cada estrategia del estilo analizado, agrupando las mismas por el género autopercibido de los participantes. Los encuestados identificados con el género ***masculino*** señalaron, mayormente, el uso de la *Aceptación* -4,6% "No"; 30,7% "Un poco"; 38,5% "Bastante"; 26,1% "Mucho"- y la *Reinterpretación Positiva* -

18% “No”; 33,9% “Un poco”; 35,3% “Bastante”; 12,4% “Mucho”-. En porcentaje, les siguen el *Uso de Apoyo Emocional* -25,9% “No”; 39% “Un poco”; 25,3% “Bastante”; 10% “Mucho”-, el *Humor* -29,2% “No”; 31,1% “Un poco”; 19,4% “Bastante”; 20,1% “Mucho”- y el *Desahogo* -35,7% “No”; 37,7% “Un poco”; 17,2% “Bastante”; 9,3% “Mucho”-. Las menos empleadas por este grupo fueron la *Negación* -59,5% “No”; 26,3% “Un poco”; 10,9% “Bastante”; 3,23% “Mucho”-, *Religión* -72,3% “No”; 16% “Un poco”; 6,6% “Bastante”; 5,25% “Mucho”- y *Uso de Sustancias* -89,5% “No”; 7,85% “Un poco”; 2,65% “Bastante”-. El porcentaje de la muestra identificado con el género ***femenino*** coincidió inicialmente, en el uso de la *Aceptación* -3,01% “No”; 40,6% “Un poco”; 40,6% “Bastante”; 15,6% “Mucho”- como estrategia, pero el *Uso de Apoyo Emocional* -22% “No”; 39% “Un poco”; 29% “Bastante”; 11% “Mucho”- se ubicó como la segunda más frecuente. A continuación, indicaron remitir con frecuencia a la *Reinterpretación Positiva* -22,1% “No”; 40,3% “Un poco”; 24,9% “Bastante”; 12,5% “Mucho”-, el *Humor* -22,4% “No”; 32,5% “Un poco”; 29,3% “Bastante”; 15,7% “Mucho”- y el *Desahogo* -24% “No”; 42% “Un poco”; 17% “Bastante”; 16% “Mucho”-. Las estrategias menos empleadas por este grupo fueron la Negación -43% “No”; 36,8% “Un poco”; 15,5% “Bastante”; 4,87% “Mucho”-, la Religión -57% “No”; 24% “Un poco”; 12% “Bastante”; 7% “Mucho”- y el Uso de Sustancias -91,1% “No”; 8,9% “Un poco”-. Quienes se describieron con identidades ***no binarias*** remitían mayormente a la *Aceptación* -42% “Un poco”; 46% “Bastante”; 13% “Mucho”-, la *Reinterpretación Positiva* -16,6% “No”; 83,3% “Un poco”-, el *Humor* -25% “No”; 25% “Un poco”; 50% “Bastante”- y el *Uso de Apoyo Emocional* -38% “No”; 63% “Un poco”-. Estrategias menos empleadas por este grupo fueron el *Desahogo* -50% “No”; 38% “Un poco”; 13% “Bastante”-, la *Negación* -50% “No”; 38% “Un poco”; 13% “Bastante”-, la *Religión* -63% “No”; 38% “Un poco”- y el *Uso de Sustancias* -88% “No”; 13% “Un poco”-. Los encuestados que ***prefirieron no responder*** su género expresaron emplear mayormente la *Aceptación* -50% “Un poco”, 50% “Bastante”- y el *Humor* -25% “Un poco”, 50% “Bastante”, 25% “Mucho”-, seguidas de la *Reinterpretación Positiva* -25% “No”; 75% “Un poco”- y la *Negación* -25% “No”; 50% “Un poco”; 25% “Bastante”-. Las estrategias menos remitidas fueron el *Uso de Apoyo Emocional* -50% “No”; 50% “Un poco”-, el *Desahogo* -75% “No”, 25% “Un poco”-, el *Uso de Sustancias* -100% “No”- y la *Religión* –100% “No”-.

Estilo de Afrontamiento Orientado al Replanteamiento

Mediante la denominación de este estilo, se abarcan las estrategias de Desconexión Conductual y Autodistracción. A través del *Gráfico 7* se reflejan las frecuencias generales delimitadas para las estrategias que conforman este estilo.

Gráfico 7. Estilo de Afrontamiento Orientado al Replanteamiento – Frecuencia general

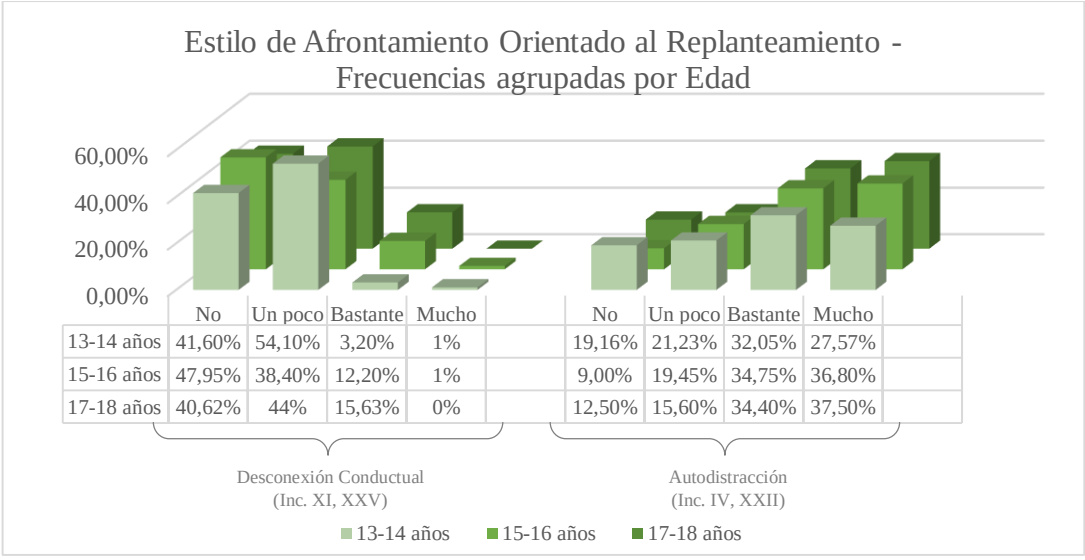


	Desconexión Conductual (Inc. XI)	Desconexión Conductual (Inc. XXV)	Autodistracción (Inc. IV)	Autodistracción (Inc. XXII)
No, en absoluto	40,00%	49,60%	14,00%	11,90%
Un poco	54,10%	35,10%	17,60%	21,60%
Bastante	5,90%	13,00%	29,40%	38,10%
Mucho	0,00%	2%	39,00%	28,40%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (Muner, 2022)

En base a los porcentajes distinguidos mediante el gráfico, se distingue que la estrategia más empleada de este estilo es la *Autodistracción* – para el inciso IV, un 17.6% respondió "Un poco", 29.4% respondió "Bastante", 39% respondió "Mucho"; para el inciso XXII, el 21.6% respondió "Un poco", 38.1% respondió "Bastante", 28.4% respondió "Mucho"-, en contraste con los valores determinados para la *Desconexión Conductual* –en el inciso XI, el 54.1% respondió "Un poco", 5.9% respondió "Bastante"; para el inciso X, el 35.1% respondió "Un poco", 13% respondió "Bastante", 2% respondió "Mucho"-.

Gráfico 8. Estilo de Afrontamiento Orientado al Replanteamiento – Frecuencias agrupadas por Edad

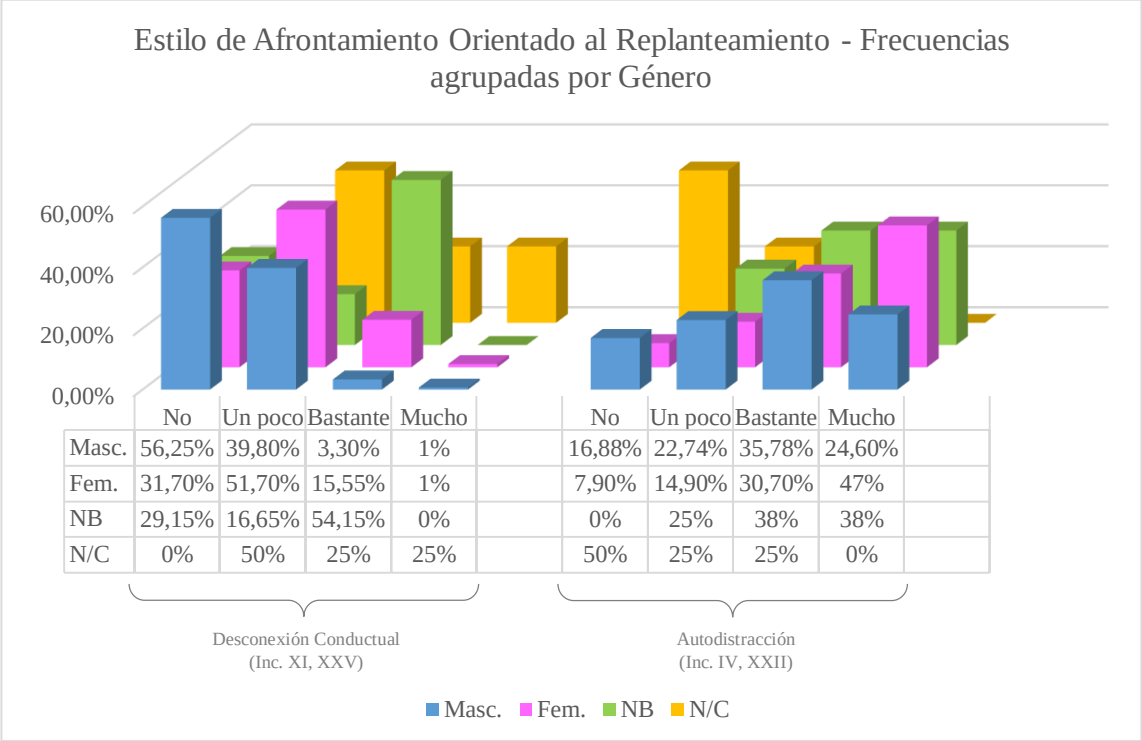


	No	Un poco	Bastante	Mucho	No	Un poco	Bastante	Mucho
13-14 años	41,60%	54,10%	3,20%	1%	19,16%	21,23%	32,05%	27,57%
15-16 años	47,95%	38,40%	12,20%	1%	9,00%	19,45%	34,75%	36,80%
17-18 años	40,62%	44%	15,63%	0%	12,50%	15,60%	34,40%	37,50%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (Muner, 2022)

En el *Gráfico 8* se exponen las frecuencias con que los participantes remiten a cada estrategia según su edad. Los encuestados de entre ***13 y 14 años*** respondieron que remitían mayormente a la *Autodistracción* -19,16% "No"; 21,23% "Un poco"; 32,05% "Bastante"; 27,57% "Mucho"-, seguida de la estrategia de *Desconexión Conductual* -41,6% "No"; 54,1% "Un poco"; 3,2% "Bastante"; 1% "Mucho"-. Los participantes de entre ***15 y 16 años*** coincidieron con el grupo anterior al indicar el uso frecuente de la *Autodistracción* -9% "No"; 19,45% "Un poco"; 34,75% "Bastante"; 36,8% "Mucho"-, en contraste con la *Desconexión Conductual* -47,95% "No"; 38,4% "Un poco"; 12,2% "Bastante"; 1% "Mucho"-. Los encuestados de entre ***17 y 18 años*** también indicaron emplear mayormente la estrategia de *Autodistracción* -12,5% "No"; 15,6% "Un poco"; 34,4% "Bastante"; 37,5% "Mucho"-, seguida de la de *Desconexión Conductual* -40,62% "No"; 44% "Un poco"; 15,63% "Bastante"-.

Gráfico 9. Estilo de Afrontamiento Orientado al Replanteamiento – Frecuencias agrupadas por Género



	No	Un poco	Bastante	Mucho	No	Un poco	Bastante	Mucho
Masc.	56,25%	39,80%	3,30%	1%	16,88%	22,74%	35,78%	24,60%
Fem.	31,70%	51,70%	15,55%	1%	7,90%	14,90%	30,70%	47%
NB	29,15%	16,65%	54,15%	0%	0%	25%	38%	38%
N/C	0%	50%	25%	25%	50%	25%	25%	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (Muner, 2022)

Finalmente, se exhiben las frecuencias de cada estrategia agrupadas por el género autopercibido de los encuestados, como se aprecia en el *Gráfico 9*. Los participantes que se identificaron con el género ***masculino*** indicaron un mayor uso de la *Autodistracción* -16,88% "No"; 22,74% "Un poco"; 35,78% "Bastante"; 24,6% "Mucho"-, seguido de la *Desconexión Conductual* -56,25% "No"; 39,8% "Un poco"; 3,3% "Bastante"; 1% "Mucho"-. El porcentaje de

la muestra identificado con el género ***femenino*** coincidió en esta tendencia, al indicar que empleaban más la *Autodistracción* -7,9% "No"; 14,9% "Un poco"; 30,7% "Bastante"; 47% "Mucho"- que la *Desconexión Conductual* -31,7% "No"; 51,7% "Un poco"; 15,55% "Bastante"; 1% "Mucho"-. Quienes se describieron con identidades ***no binarias*** también presentaron la misma tendencia, remitían más al uso de la *Autodistracción* -25% "Un poco"; 38% "Bastante"; 38% "Mucho"- que a la *Desconexión Conductual* -29,15% "No"; 16,65% "Un poco"; 54,15% "Bastante"-. Finalmente, los encuestados que ***prefirieron no responder*** su género presentaron una distribución diferente de los grupos anteriores, expresando un empleo mayor de la *Desconexión Conductual* -50% "Un poco", 25% "Bastante", 25% "Mucho"- que de la *Autodistracción* -50% "No", 25% "Un poco", 25% "Bastante"-.

Discusión

A través de esta sección, se discuten los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico, extrapolándolos con la hipótesis inicialmente establecida y recuperando la contextualización elaborada en antecedentes y marco teórico.

Remitiendo a la hipótesis, se indicó que *los adolescentes presentan un nivel de autoestima normal, y remiten habitualmente a estrategias de afrontamiento específicas acordes a su edad*. A través de los resultados se distingue una media de 17,25 para la puntuación total de las escalas de autoestima administradas a los encuestados. De acuerdo con la grilla de puntuaciones propuestas por Rosenberg (1965), el puntaje medio corresponde, en efecto, a un nivel de autoestima normal, por lo que este planteamiento de la hipótesis se ve debidamente constatado. Ello supone una divergencia con los estudios desarrollados por Bailey Matienzo (2017) y Sigüenza Campoverde, Quezada y Reyes (2019), quienes describieron el nivel de autoestima de los adolescentes encuestados en sus respectivos trabajos como alto. De acuerdo a la fundamentación teórica propuesta para el presente trabajo, la autoestima es un elemento adquirido, móvil, que se construye a través del tiempo y el desarrollo vital de los sujetos. Se considera que la media obtenida en el presente estudio se sustenta en este planteamiento, teniendo presente además la multiplicidad de factores que poseen efecto en el desarrollo vital, ya sean éstos de índole fisiológica, psicológica, social o contextual. La propuesta teórica de Panesso y Arango Holguín (2017) ratifica esta postura, indicando que el nivel de autoestima es distinto según las características discursivas del sujeto, su modo de interactuar con el entorno y su modalidad de respuesta ante aconteceres relevantes.

En relación a las estrategias de afrontamiento empleadas por los adolescentes de la muestra, existen relativamente escasas diferencias en las estrategias a las que éstos remiten respecto a la edad. Los encuestados con edades entre los 13 y 14 años expresaron que sus estrategias más empleadas son la Aceptación, el Afrontamiento Activo, la Planificación, la Reinterpretación Positiva y la Autodistracción. En contraste, las menos remitidas fueron la Desconexión Conductual, la Negación, la Religión y, por último, el Uso de Sustancias. Para el grupo de participantes de entre 15 y 16 años, las más utilizadas fueron la Aceptación, la Autodistracción, el Afrontamiento Activo, la Planificación, la Autoinculpación y el Apoyo Instrumental. Las estrategias menos remitidas fueron la Desconexión Conductual, la Negación, la Religión y el Uso de Sustancias. En el caso de los encuestados de entre 17 y 18 años, las estrategias más empleadas fueron el Afrontamiento Activo, la Aceptación, la Autodistracción, la

Planificación, la Autoinculpación y la Reinterpretación Positiva. Las estrategias menos referidas por ellos fueron la Desconexión Conductual, el Desahogo, la Negación, la Religión y el Uso de Sustancias.

Teniendo presente esto, es posible distinguir que los participantes de los tres rangos etarios remiten mayormente las mismas estrategias, por lo que se comprende que la edad de los adolescentes no supone efectos significativos en los estilos de afrontamiento que éstos empleen. Aun así, la frecuencia con que cada grupo emplea algunas de ellas varía mínimamente; ejemplo de ello es el Uso de Sustancias remitido por los participantes, que parece incrementarse a medida que aumenta la franja etaria. El incremento del uso de sustancias, considerado a modo de conducta de riesgo, puede comprenderse enlazado con los sentimientos de inmortalidad y omnipotencia, cuya aparición a partir de la adolescencia media se ve en convergencia con el detrimento de las aspiraciones idealistas del sujeto adolescente (Güemes-Hidalgo, González Fierro & Vicario, 2017). El decrecimiento de esto último representa, así, que el sujeto comienza a notar sus limitaciones de manera evidente: es en base a esto que es esperable que el Apoyo Instrumental, además, resulte ser más empleado por los jóvenes de 15 a 16 años que por el resto de la muestra; el mismo grupo emplea la Reinterpretación Positiva menos que el resto de los encuestados. De acuerdo con lo hallado, adicionalmente, los participantes de entre 17 y 18 años parecen usar mucho menos la estrategia de Desahogo que el resto de la muestra: esto podría deberse a que, de acuerdo con las elaboraciones teóricas previas, el pensamiento de los jóvenes que transitan esta fase ya posee carácter abstracto, estableciéndose una capacidad para el establecimiento de límites y la delimitación de valores. Estos elementos, en consonancia con el detrimento de la experimentación y exploración por parte de los jóvenes en esta fase de la adolescencia, pueden constituir un argumento para la acotada frecuencia con que remiten, por ejemplo, a emplear el lenguaje para dar ‘rienda suelta’ a los sentimientos desagradables como estrategia de afrontamiento ante aconteceres emergentes.

Debemos considerar, al momento de reflexionar sobre el afrontamiento como proceso durante esta etapa vital, las premisas teóricas y aportes recuperados en principio, respecto al desarrollo psicosocial en la adolescencia: las estrategias empleadas, tanto en mayor como menor medida, podrían estar sujetas a los efectos de las relaciones con pares. Esto es, teniendo presente la ventaja referencial de estos como reforzamiento de comportamientos determinados, ya sean de índole y efecto positivos o negativos para el adolescente. El desarrollo de la identidad del sujeto (Güemes-Hidalgo, González-Fierro & Vicario, 2017) también puede ser un factor de efectos relevantes sobre el empleo de estrategias determinadas. Tal planteamiento se basa en términos de

la conjunción de hitos del desarrollo integral tales como el enriquecimiento cognoscitivo, los cambios vertiginosos a nivel fisiológico, la evolución de objetivos vocacionales, valores, e incluso la transformación vincular que se gesta en las relaciones parento filiales (Oliva, 2006).

Los resultados constatan, además, que la autoestima difiere, para los participantes, de acuerdo al género y edad en su nivel. La evaluación del nivel de autoestima según la edad indica cierta proporción en la manera en que se distribuyen los puntajes para cada grupo; a pesar de ello, ante una óptica longitudinal de los resultados, el nivel de autoestima normal decrece a medida que la edad de los encuestados se incrementa. El decrecimiento de este nivel acaba por distribuirse entre niveles altos y bajos de la autoestima, tendiendo a incrementarse más este último. La transformación progresiva de los niveles en la autoestima durante la adolescencia como etapa vital se debe, indudablemente, a una multiplicidad de factores: en principio, este movimiento es propio del carácter inherentemente cambiante de la autoestima como constructo, dada su naturaleza de proceso en construcción a través de todo el ciclo vital. Específicamente en la etapa abordada, debemos considerar las modificaciones emergentes desde la esfera fisiológica, cognoscitiva y psicosocial del sujeto: los cambios físicos implican modificaciones en la imagen corporal del sujeto, lo que consecuentemente alterará el sentido del yo, gestando efectos en la complejización del autoconcepto del adolescente (Coleman & Hendry, 2003). El período temprano de la adolescencia se ve atravesado por un vacío emocional que viabiliza una marcada inestabilidad en el humor y comportamiento de los adolescentes, efecto de los cambios psicológicos y fisiológicos propios de la incipiente pubertad: existe un rechazo y extrañamiento ante el propio cuerpo, en convergencia con las inseguridades acerca del propio atractivo estético, y la consolidación del análisis de sus propias preocupaciones en función a una audiencia imaginada donde supone que a sus pares debe ocuparle lo mismo que a él. Transitar la adolescencia media, posteriormente, se corresponde con una integración de los jóvenes en la subcultura de sus pares, con la expresión de conformidad respecto a los valores y reglas que ello implica; ello da lugar a un incremento notable en el conflicto con las figuras paternas y un mayor monto de tiempo dedicado a las amistades, lo que aumenta la ventaja referencial de sus pares. Respecto a esto último, el carácter emocional de estos vínculos es marcadamente intenso en esta fase de la adolescencia, con el surgimiento de los grupos, clubes, decantación de los intereses y adopción de signos comunes de identidad. La suma relevancia que adquiere la opinión de los pares, para el sujeto, puede suponer la emergencia de estímulos de diverso efecto desde, por ejemplo, el interés por lecturas determinadas, a la adopción de conductas de riesgo. Detalles como éstos poseen un marcado efecto en la autoestima del sujeto, dado que, al desarrollar una

capacidad para notar sus limitaciones, las aspiraciones de carácter idealista de los jóvenes presentan un detrimento que viabiliza posibles niveles de autoestima baja, además de la promoción de sintomatología depresiva. La fase tardía de la adolescencia acarrea consigo una consolidación general, marcada por una disminución en la postura experimental y exploratoria de los sujetos. Éstos emprenden la construcción de más relaciones de carácter íntimo, aprecian de manera más fructífera los consejos y valores de sus figuras parentales, aceptan más su corporalidad y presentan un pensamiento abstracto que aloja la proyección de futuro, estableciendo objetivos vocacionales de carácter más realista y práctico.

En relación al género autopercibido y los niveles de autoestima, se distinguieron diferencias notables en las frecuencias delimitadas, lo que converge con los planteamientos del estudio desarrollado por Schoeps, Tamarit, González y Montoya-Castilla (2019), que también indicaron diferencias significativas respecto al género en base a sus indagaciones. De acuerdo con los resultados expuestos previamente, quienes se identificaron con el género masculino poseen, de manera evidente, mejores niveles de autoestima que el resto de sus pares. Existe, en particular, una discrepancia entre los niveles de autoestima presentada por quienes se identifican con los géneros masculinos y femeninos, evidenciándose que los últimos poseen mayores niveles de autoestima baja que su contraparte. Quienes refieren identidades no binarias carecieron de puntajes altos de autoestima, presentando amplios niveles de autoestima baja. Retomamos el hecho de que los cambios físicos alteran la imagen corporal del adolescente, afectando esto el sentido del yo que éstos poseen, para evocar el hecho de que la cronología de estas transformaciones fisiológicas propias de la etapa vital no coincide en todos los adolescentes y, particularmente, se presenta de manera más tardía en los hombres que en las mujeres (Iglesias Diz, 2013). Además de este factor, corresponde considerar que la manera en que los jóvenes reflexionan acerca del yo son marcadamente distintas de acuerdo con la cultura en que el sujeto está inmerso y se desarrolla: en una cultura regional tradicionalmente colectivista, la concepción del yo es interdependiente, marcada y definida por las relaciones con otros, y atravesada por los valores y esquemas propios de los sistemas familiares, grupos étnicos, instituciones de las que forman parte y colectivos múltiples. Así, las concepciones y determinaciones culturales en relación al género de los sujetos, además de la propia competencia que perciben los adolescentes, posee un impacto ineludible en el autoconcepto de los mismos y, consecuentemente, en los niveles de autoestima que éstos presentan.

En general, los adolescentes parecen remitir mayormente al uso de las estrategias propias del estilo de afrontamiento centrado en el problema, perspectiva que presenta una convergencia

con lo indicado desde el estudio de Espinoza Ortiz, Guamán Arias y Sigüenza Campoverde (2018). Las estrategias propias del estilo de afrontamiento orientado al replanteamiento también son empleadas con considerable frecuencia por los adolescentes, focalizando especialmente en el uso de la Autodistracción. Esta estrategia se basa en el empleo de la habilidad de imaginar a modo de mecanismo evasivo, ya que les permite a los adolescentes defender su concepto de sí mismo al ocupar la mente con elementos que le permitan eludir la reflexión acerca de, por ejemplo, acontecimientos que lo angustien o movilicen. El empleo de la imaginación con una finalidad evasiva de las circunstancias y demandas presentes representa, para los jóvenes, una defensa del autoconcepto y de la percepción de la propia competencia, en tanto evita los cuestionamientos acerca de la eficacia de sus esfuerzos cognitivos y comportamentales, protegiendo el nivel de autoestima que posean. En relación al estilo de afrontamiento centrado en la emoción, se destaca particularmente el empleo de la Aceptación y la Reinterpretación Positiva, suponiendo esto una convergencia con algunos resultados del trabajo de Cabrera Orellana y Samaniego (2022), seguidas del Humor y el Uso de Apoyo Emocional. Respecto a esto, consideramos que el desarrollo del pensamiento operacional formal, o bien, la consolidación del pensamiento abstracto en la adolescencia supone una capacidad de considerar las posibilidades, estableciendo, evaluando y ratificando inferencias que permiten comparar entre la realidad y lo que podría ser: la aceptación de las circunstancias, la reinterpretación positiva y el humor, son esfuerzos emplazados ante las demandas emergentes de carácter interno y externo que resultan propias de un adolescente que tiende, crecientemente, a considerar todo como una variación de lo que podría ser (Keating, 1980). La búsqueda y el empleo del apoyo emocional podrá ser comprendida, recuperando elaboraciones previas, como una variación del empleo de la audiencia imaginaria: se refiere, con esto, al hecho de que el conocimiento social desarrollado en esta etapa implica la adopción de perspectivas, la empatía, y la resolución de conflictos interpersonales. Por tanto, resulta lógico y útil que el adolescente pueda remitir también a los otros en busca de apoyo de índole emocional.

De similar modo que con los niveles de autoestima, existe una diferencia en aquellas estrategias de afrontamiento remitidas de acuerdo con el género autopercibido de los jóvenes. En aquellas estrategias que coinciden en emplear, además, se evidencian diferencias vinculadas a la frecuencia con que remiten a éstas. Para quienes se identificaron con el género masculino, las estrategias de afrontamiento más empleadas resultaron ser la Aceptación, el Afrontamiento Activo, la Planificación, la Autodistracción y la Reinterpretación Positiva. Distinguimos, en principio, que este grupo de jóvenes parecen remitir con suma frecuencia al reconocimiento y

aceptación de la circunstancia tal y como se presenta, buscando una resolución a partir de ello, lo que tiene a fin de cuentas un resultado de regulación emocional para el sujeto que la emplea. Esta estrategia está seguida de una mayor tendencia por parte del grupo al empleo de algunas estrategias que focalizan sobre el problema, lo que implica que estos adolescentes tienden a accionar de manera directa, orientando sus esfuerzos cognitivos y comportamentales a la transformación del acontecimiento a afrontar, con la premisa de minimizar posibles consecuencias de carácter negativo. Con relativamente menor frecuencia, recurren a la evasión de la problemática mediante la distracción con otras actividades o elementos, a fines de no tener en mente las circunstancias presentes; aquí, se recupera la función evasiva de la imaginación ante la problemática, como una vía para proteger el autoconcepto del sujeto y la percepción de sus propias competencias. Luego de ello, por último, se remite la postura de reinterpretación ante la situación, buscando una mirada positiva de la misma con fines regulatorios del estímulo negativo que pudiera suponer.

El grupo del género femenino remitió un mayor uso de la Aceptación, la Autodistracción, el Afrontamiento Activo, la Planificación, la Autoinculpación y el Apoyo Instrumental. A simple vista, en las estrategias citadas se presenta el empleo frecuente de estrategias propias del afrontamiento centrado en la emoción y orientado al replanteamiento, seguido de la totalidad del estilo de afrontamiento centrado en el problema. La postura más frecuente, según se distingue, es el reconocimiento y aceptación de la realidad tal cual es, buscando resoluciones en base a ello, lo que implica cierta regulación de las consecuencias emocionales negativas del suceso. Se localiza, luego, la amplia frecuencia de uso de la autodistracción a modo de estrategia, lo que implica una postura evasiva ante las demandas internas y externas a afrontar, reorientando el foco de atención a otros elementos. Las mayores frecuencias indicadas posteriormente abarcan todas las estrategias propias del afrontamiento focalizado en la resolución de problemas, que suponen una postura activa y direccionada a la modificación de la circunstancia presente, reduciendo las consecuencias negativas que ésta pudiera acarrear. De tal modo, este grupo orienta generalmente parte de sus esfuerzos al análisis de las problemáticas y sus posibles soluciones, las acciones orientadas al afrontamiento activo de dificultades, y la búsqueda de ayuda de índole instrumental para la misma finalidad. Finalmente, se indica la existencia de esfuerzos orientados a la autoinculpación, lo que supone un autoanálisis ante la problemática existente: los resultados de tal evaluación de sí mismo ponen en disputa la mirada crítica sobre las capacidades y eficacia del sujeto, pudiendo gestarse en consecuencia la rumiación acerca de la propia responsabilidad ante el suceso, lo que a fin de cuentas resulta improductivo para el afrontamiento de la realidad

presente. Este grupo remitió notablemente más que sus pares al Desahogo, el Uso de Apoyo Emocional y la Religión como estrategias, propias del estilo de afrontamiento centrado en la emoción. En relación a este detalle, nos interesa recuperar las elaboraciones de Schoeps, Tamarit, González y Montoya-Castilla (2019), quienes plantearon mediante su trabajo que, de acuerdo a lo observado, las mujeres poseían mejores competencias a nivel emocional –ya sea en la comprensión o percepción de las emociones- que sus pares masculinos. El mayor empleo de estrategias focalizadas en la emoción supone un mayor esfuerzo por parte de quienes se identificaron con el género femenino hacia la regulación emocional ante las demandas internas y externas, lo que amortigua el impacto de las circunstancias presentes sin evadir necesariamente los acontecimientos afrontados.

Por último, las identidades no binarias indicaron que las estrategias que empleaban con mayor frecuencia eran la Aceptación, la Autoinculpación, la Autodistracción, el Afrontamiento Activo, la Reinterpretación Positiva y la Planificación. Al igual que sus pares, este grupo remite con mayor frecuencia la aceptación y reconocimiento de la circunstancia presente; sin embargo, la segunda postura más frecuentemente adoptada por ellos es la autoinculpación. Hemos de pensar en esta estrategia como un indicio de la evaluación de sí mismo que el adolescente elabora; para este grupo en particular, coincidentemente, se delimitó un nivel de autoestima bajo, por lo que el hecho de remitir a la atribución de culpa a sí mismos implica una valoración subjetiva de tinte negativo. El afrontamiento activo de las circunstancias presentes es propio de una postura cuyo foco se ubica en la resolución, en tanto se desarrollan acciones orientadas a la implementación de soluciones o, al menos, la reducción de los efectos negativos del acontecimiento. Posteriormente, la reinterpretación positiva del suceso guarda una finalidad reguladora a nivel emocional, pero es empleada en menor medida por este grupo en particular. Finalmente, entre las más empleadas se ubica la planificación, que implica el análisis y control de la problemática en sus múltiples facetas. Al igual que para los grupos anteriores, la planificación como estrategia guarda un lazo estrecho con los desarrollos cognoscitivos propios de la etapa, dada la creciente capacidad de establecer inferencias hipotéticas, evaluando posturas y resoluciones posibles a partir de ello, además de la capacidad de pensar abstrayéndose del plano temporal a fines de elaborar ideas acerca de las posibilidades de resolución del problema que se presente.

Aportes y contribuciones de la investigación

El desarrollo del trabajo presentado constituye una vía de exploración sobre la calidad de la autoestima, tanto como las características de las estrategias y estilos de afrontamiento a los que los adolescentes remiten cotidianamente. La descripción de tales variables, contextualizadas y actualizadas para la población adolescente de nuestra región, supone la adopción de una perspectiva fundamentada al momento de pensar articulaciones teórico-prácticas para los múltiples ámbitos en que el psicólogo desarrolla su ejercicio profesional. De igual modo, constituye un recurso de relevancia para el trabajo interdisciplinario e intersectorial. Representa una mirada contemporánea del adolescente que aloja, en consecuencia, pensar con mayor propiedad la práctica profesional: nos permite distinguir adecuadamente focos y estrategias de intervención, la estructuración de propuestas de trabajo desde campos como la clínica o el ámbito educativo, y el desarrollo de políticas de promoción y prevención de la salud mental.

El procedimiento establecido para el método resulta de interés en relación a la responsabilidad ética que atraviesa el rol profesional del psicólogo, constatando el incremento de la participación voluntaria por parte de la muestra en base a la metodología empleada. El análisis y discusión de los resultados constituyen un apoyo para el abordaje y comprensión de factores de protección y riesgo en la adolescencia como etapa vital, tanto en relación a la autoestima y estilos de afrontamiento, como a elementos socioculturales cuya transversalidad supone un impacto sobre la esquematización integrativa de estrategias de acción e intervención.

Limitaciones de la investigación

La escasa cantidad de investigaciones recientes que compartan características con este estudio supone una acotada posibilidad de comparación en relación a los resultados obtenidos y analizados. Resulta de interés pensar en la implementación de esta propuesta metodológica en una muestra mayor, puesto que una amplia cantidad de los participantes del presente trabajo tenían edades comprendidas entre los 15 y los 16 años. Se considera que ampliar aún más la muestra podría aumentar la representatividad de los resultados a analizar.

Asimismo, la muestra encuestada en esta oportunidad asiste en su totalidad a colegios de orientación técnica. Sería relevante constatar si existen convergencias o divergencias en los resultados para participantes que asistan a colegios de orientación normal, por cuestiones de representatividad poblacional, dadas las diferencias existentes entre modalidades de cursado y clima institucional, entre otros factores.

Referencias bibliográficas

Aberastury, A. y Knobel, M. (1971). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico.* Paidós.

Alcántara, J.A. (2001). *Educar la autoestima. Métodos, técnicas y actividades.* Ceac.

Allen, B. y Waterman, H. (21 de mayo de 2019). *Stages of Adolescence*. Healthy Children - Academic Academy of Pediatrics. https://www.healthychildren.org/english/ages-stages/teen/pages/stages-of-adolescence.aspx

Arnett, J. y Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth and Adolescence, 23*(5), 517-537. DOI: https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF01537734

Arnett, J. (2008). *Adolescencia y Adultez Emergente. Un Enfoque Cultural*. Pearson Educación.

Ballester Brage, L.; March Cerdá, M. y Orte Socias, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Aposta Revista de Ciencias Sociales, 27*, 1-22.

Bonet, J. (1997). *Sé amigo de ti mismo: Manual de Autoestima*. Ed. Sal Terrae.

Borrás Santisteban, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico, 18*(01).

Braslavsky, C. (1989). *Educación en la transición a la democracia: Caso de Argentina, Brasil y Uruguay*. UNESCO/OREALC.

Cabrera Orellana, P. y Samaniego Sisalima, S. (2022). *Estrategias de afrontamiento en adolescentes de 12 a 17 años.* [Tesis de Licenciatura, Universidad del Azuay]. Repositorio Institucional – Universidad del Azuay.

Capital Psicólogos. (s.f.). *Una clave en nuestra personalidad: la autoestima. Psicología y Mente.* https://psicologiaymente.com/clinica/personalidad-autoestima

Carr, A. (2007). *Psicología Positiva*. Paidós.

Clarín. (27 de marzo de 2019). *Cinco problemáticas de los jóvenes argentinos de hoy.* https://www.clarin.com/entremujeres/hogar-y-familia/adolescentes-bullying-adicciones-embarazo_0_rcaXqkrST.html?gclid=Cj0KCQjwkIGKBhCxARIsAINMioKvFeWzSnSc8CL7E_E-rpk-Kj6vsjGaWnlvblCMwFKrlU-Y4C0lLjYaAipjEALw_wcB

Coleman, J. y Hendry, L. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. Morata.

Compas, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin, 101*(3), 393-403.

Compas, B.; Orosan, P. y Grant, K. (1993). Adolescent stress and coping: implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence, 16*(3), 331-349. DOI: https://doi.org/10.1006/jado.1993.1028

Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico. 9ª Edición*. Pearson Educación.

Danhke, G. (1989). Investigación y Comunicación. En C. Fernández-Collao y G.L. Danhke (Eds.), *La comunicación humana: Ciencia Social*. McGraw-Hill.

Deza, J. (2020). Autoconcepto y estrategias de afrontamiento en estudiantes de educación secundaria de una institución estatal de Trujillo [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional – Universidad Privada del Norte.

Espinoza Ortiz, A.; Guamán Arias, M. y Sigüenza Campoverde, W. (2018). Estilos de afrontamiento en adolescentes de colegios de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior, 37*(2), 45-62.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development, 38*(4), 1025-1034. DOI: https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1127100

Eysenck, H.J. y Eysenck, S.B.G. (1994). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire.* EdITS/Educational and Industrial Testing Service.

Huapaya Cóndor, Y. (2018). Autoestima y estrategias de afrontamiento al estrés en adolescentes. *Revista Ciencia y Arte de Enfermería*, *3*(1-2), 27-31.

Hurtado León, I. y Toro, J. (2007). *Paradigmas y Métodos de Investigación*. Editorial CEC.

Galán Cortés, J. (1999). La responsabilidad médica y el consentimiento informado. *Revista Médica del Uruguay*, *15*(1), 5-12.

IOMA. (s.f.). *Cifras de los adolescentes en el mundo*. https://www.ioma.gba.gob.ar/index.php/servicios-y-prestaciones/programas/programa-adolescente/info-para-padres/cifras-de-los-adolescentes-en-el-mundo/

Kazdin, A. (2001). *Métodos de Investigación en Psicología Clínica*. 3a Edición. Pearson Educación.

Keating, D. (1988). *Adolescents' Ability to Engage in Critical Thinking*. Office of Educational Research and Improvement.

Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. 2ª Edición. Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

Folkman, S. (1986). An approach to the measurement of coping. *Journal of Occupational Behavior, 3*(1), 95.

Lefrancois, G. (2005). Autoestima. En G.R. Lefrancois (Ed.), *El ciclo de la vida*. Cengage Learning.

Llobet Pérez, M. (2018). *Uso abusivo de las TIC y su relación con el afrontamiento y la autoestima* [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio Institucional – Universidad Pontificia Comillas.

Losada, A. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En Kerman, B. y Ceberio, M. (Eds.), *En busca de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología Sistémica, Cognitiva y Neurocientífica* (pp.159-167). Universidad de Flores.

Marina, J.A. (2017). *El talento de los adolescentes*. Editorial Ariel.

Massenzana, F. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios? *PSocial*, *3*(01), 39-52.

Méndez Asmat, Y. (2019). *Autoestima y estilos de afrontamiento en adolescentes de una institución educativa – Trujillo, 2017* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles]. Repositorio Institucional – ULADECH.

Morris, C. y Maistó, A. (2005). *Introducción a la Psicología.* 12ª Edición. Pearson Educación.

Mousalli-Kayat, G. (2015). *Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa*. https://www.researchgate.net/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa

Oliva Delgado, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología, 37*(3), 209-223.

Organización Mundial de la Salud (OMS, 1986). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad. Informe de un Grupo de Estudio de la OMS acerca de los jóvenes y la "Salud para Todos en el Año 2000".*

http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/36922/WHO_TRS_731_spa.pdf;jsessionid=A0445A22392AB872E36161DE99CB3FC6?sequence=1

Organización Mundial de la Salud (17 de noviembre de 2021). *Salud mental del adolescente*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Panesso Giraldo, K. y Arango Holguín, M. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psyconex, 9*(14), 1-9.

Programa de Educación Sexual CESOLAA. (s.f.). *La Adolescencia*. https://educacionsexual.uchile.cl/index.php/hablando-de-sexo/adolescencia/la-adolescencia

Psicología y Mente. (s.f.). *Identidad.* https://psicologiaymente.com/tags/identidad

Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. En Koch, S. (1959). *Psychology: A study of a science. Vol. 3: Formulations of the person and the social context.* McGraw Hill.

Ruiz Lázaro, P.J. (2013). Psicología del adolescente y su entorno. En Bras Marquillas, J. (2013). *Formación Continua: Adolescencia*. Editorial Mayo.

Saad, E.; Belfort, E.; Camarena, E.; Chamorro, R. y Martínez, J.C. (2010). *Salud Mental Infanto Juvenil: Prioridad de la humanidad* (1ª ed.). Ediciones Científicas APAL.

Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2015). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Sastre Cifuentes, A. (julio-diciembre 2004). El desafío metodológico de la investigación en Psicología Clínica: saber interrogarse. *Aletheia*, (20), 65-76.

Schoeps, K.; Tamarit, A.; González, R. y Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 6*(1), 51-56.

Sebastian, C.; Burnett, S. y Blakemore, S. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 12*(11), 441-446. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.008

Secretaría de Salud. (20 de agosto de 2015). *¿Qué es la adolescencia?* Gobierno de México. https://www.gob.mx/salud/articulos/que-es-la-adolescencia

Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Academic Press.

Shapka, J. y Keating, D. (2005). Structure and Change in Self-Concept During Adolescence. Canadian Journal of Behavioral Science, 37(2), 83-96. DOI: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0087247

Sigüenza Campoverde, W.; Quezada Loaiza, E. y Reyes Toro, M.L. (2019). Autoestima en la adolescencia media y tardía. *Revista Espacios, 40*(15), 19-26.

Simkin, H. y Pérez-Marín, M. (2018). Personalidad y Autoestima: Un análisis sobre el importante papel de sus relaciones. *Terapia Psicológica, 36*(01), 15-22.

Tacca Huamán, D.; Cuarez Cordero, R. y Quispe Huaycho, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education, 9*(3), 293-324.

UNICEF (2016). *Estado de situación de la niñez y adolescencia en Argentina.* https://www.unicef.org/argentina/media/2211/file/SITAN.pdf

UNICEF (2017). *Para Cada Adolescente Una Oportunidad. Posicionamiento sobre Adolescencia.* https://www.unicef.org/argentina/media/1396/file/Posicionamiento%20adolescentes.pdf

UNICEF, Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación. (2019). *Estadísticas de los hechos vitales de la población adolescente en la Argentina.* https://www.unicef.org/argentina/informes/estadisticas-poblacion-adolescente-argentina

UNICEF (s.f.). *¿Qué es la adolescencia?* https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia

Valiente-Barroso, C., Marcos-Sánchez, R., Arguedas-Morales, M. y Martínez-Vicente, M. (2021). Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 8*(1), 1-19. DOI: https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7077

Vidal Gutiérrez, E. (2019). *Autoestima y estilos de afrontamiento en estudiantes de 3º de secundaria de la Institución Educativa 2095 Herman Busse de la Guerra – Los Olivos, 2018* [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional – Universidad César Vallejo.

Viner, R.; Ozer, E.; Denny, S.; Marmot, M.; Resnick, M.; Fatusi, A. y Currie, C. (2012). Adolescents and the social determinants of health. *Lancet, 379*(9826), 1641-1652. DOI: https://doi.org/10.1016/s0140-6736(12)60149-4

Anexos

Anexo Nº1: Consentimiento Informado para Padres y Tutores

Consentimiento informado

"Autoestima y estilos de afrontamiento en la adolescencia"

Tesista: Sofía Noemí Muner.

De presentarse alguna duda sobre la información a continuación, o sobre términos puntualizados, puede consultar para resolver cualquier duda emergente a:

Sofía Muner (sofia.muner@uflouniversidad.edu.ar)

Su hijo/a ha sido invitado a participar de la investigación "Autoestima y estilos de afrontamiento en la adolescencia", desarrollada por la tesista Sofía N. Muner. El propósito de la misma es el cumplimiento obligatorio para la finalización de la carrera de Licenciatura en Psicología, perteneciente a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores (Subsede Regional Comahue). La finalidad del presente documento es informar brevemente sobre las características del trabajo a desarrollar, previo a la confirmación de su disposición a colaborar con el mismo.

El objetivo de esta investigación será describir los estilos de afrontamiento y niveles de autoestima en la adolescencia. Para ello, se solicitarán inicialmente algunos datos generales, a fines de desarrollar posteriormente la administración de dos escalas. Se estima que la duración total de la participación de su hijo/a en esta investigación será de 40 a 45 minutos.

Toda la información recolectada será tratada de manera confidencial según la Ley de Protección de los Datos Personales (Ley N° 25.326), y analizada con el marco teórico pertinente al proyecto en desarrollo. No se publicará información que pudiera identificar a participantes de la investigación, quedando asegurado su anonimato. La participación en este proyecto es de carácter voluntaria, y su hijo/a puede retirarse cuando lo desee o considere pertinente.

Siendo mayor de edad, manifiesto que he podido leer esta declaración de consentimiento informado, hacer preguntas sobre la investigación y decidir sobre mi participación en ella. Tomando esto en consideración, OTORGO MI CONSENTIMIENTO a que mi hijo/a participe de este estudio.

Firma del padre/tutor: Fecha:

Lic. En Psicología
Facultad de Psicología y Ciencias Sociales – Universidad de Flores
Cipolletti, Río Negro
2022

Anexo Nº2: Consentimiento Informado para Participantes del Estudio

Villa Regina, ___ de _____ del 2022.

Consentimiento informado

"Autoestima y estilos de afrontamiento en la adolescencia"

Tesista: Sofía N. Muner

De presentarse alguna duda sobre la información a continuación, o sobre términos puntualizados, puede consultar para resolver cualquier duda emergente a:

Sofía Muner (sofia.muner@uflouniversidad.edu.ar)

El propósito de esta investigación será describir los estilos de afrontamiento y niveles de autoestima en la adolescencia. Para ello, se solicitarán inicialmente algunos datos generales, a fines de desarrollar posteriormente la administración de dos escalas. Se estima que la duración total de su participación en esta investigación será de 40 a 45 minutos. Toda la información recolectada será tratada de manera confidencial según la Ley de Protección de los Datos Personales (Ley N° 25.326), y analizada con el marco teórico pertinente al proyecto en desarrollo. No se publicará información que pudiera identificar a participantes de la investigación, quedando asegurado su anonimato. La participación en este proyecto es de carácter voluntaria, y puede retirarse cuando lo desee o considere pertinente. Para otorgar su consentimiento y continuar con la encuesta, su respuesta afirmativa es de carácter obligatoria.

○ Sí

○ No

¿Te gustaría recibir información acerca de los resultados de esta encuesta?

De ser tu respuesta afirmativa, proporcioná una dirección de e-mail a través de la cual pueda contactarte al finalizar el trabajo. ¡Muchas gracias!

_____

_____

Anexo Nº3: Instrumentos de recolección de datos

"Autoestima y estilos de afrontamiento en la adolescencia"

Tesista: Sofía N. Muner

Sección 1: Cuestionario sociodemográfico

(Clarificación: En esta sección, son de carácter obligatorio las respuestas únicamente a aquellas preguntas o incisos que poseen un " * " al final.)

i. Nombre: _____

ii. Edad *

- ○ 13-14 años
- ○ 15-16 años
- ○ 17-18 años

iii. Género *

- ○ Femenino
- ○ Masculino
- ○ No binario
- ○ Prefiero no decirlo

iv. Orientación de la institución a la que asistís *

- ○ Normal (Humanidades y Cs. Sociales, Cs. Naturales, Arte, Economía y Administración…)
- ○ Técnica (Agropecuaria, Industrial, Servicios)

v. Zona… *

- ○ Rural
- ○ Urbano

Algunas preguntas optativas…

vi. ¿Sos alumno regular de la institución educativa a la que asistís?
En esta pregunta, ser alumno regular implica que estás asistiendo normalmente a las clases dictadas en la institución educativa donde te encuentres inscripto. De haber dejado tus estudios de manera temporal o permanente, podés clarificarlo en la opción abierta disponible.

- ○ Sí
- ○ No
- ○ Otra:

_____
_____
_____

vii. ¿Trabajás?

- ○ Sí
- ○ No

viii. ¿Tenés hijos?

- ○ Sí
- ○ No

Sección 2: Escala de Autoestima (Rosenberg)

El objetivo de esta herramienta es explorar la autoestima personal. La escala propone 10 ítems con 4 opciones de respuesta, que van desde "muy de acuerdo" a "muy en desacuerdo".

1. En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.
   - ○ Muy de acuerdo.
   - ○ De acuerdo.
   - ○ En desacuerdo.
   - ○ Muy en desacuerdo.
2. A veces pienso que no soy bueno/a en nada.
   - ○ Muy de acuerdo.
   - ○ De acuerdo.
   - ○ En desacuerdo.
   - ○ Muy en desacuerdo.
3. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.
   - ○ Muy de acuerdo.
   - ○ De acuerdo.
   - ○ En desacuerdo.
   - ○ Muy en desacuerdo.
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.
   - ○ Muy de acuerdo.
   - ○ De acuerdo.
   - ○ En desacuerdo.
   - ○ Muy en desacuerdo.
5. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a.
   - ○ Muy de acuerdo.
   - ○ De acuerdo.
   - ○ En desacuerdo.
   - ○ Muy en desacuerdo.
6. A veces me siento realmente inútil.
   - ○ Muy de acuerdo.
   - ○ De acuerdo.
   - ○ En desacuerdo.
   - ○ Muy en desacuerdo.
7. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.
   - ○ Muy de acuerdo.
   - ○ De acuerdo.
   - ○ En desacuerdo.
   - ○ Muy en desacuerdo.
8. Ojalá me respetara más a mí mismo/a.
   - ○ Muy de acuerdo.
   - ○ De acuerdo.
   - ○ En desacuerdo.
   - ○ Muy en desacuerdo.
9. En definitiva, tiendo a pensar que soy un/a fracasado/a.
   - ○ Muy de acuerdo.
   - ○ De acuerdo.
   - ○ En desacuerdo.
   - ○ Muy en desacuerdo.
10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.
    - ○ Muy de acuerdo.
    - ○ De acuerdo.
    - ○ En desacuerdo.
    - ○ Muy en desacuerdo.

Sección 3: Cuestionario COPE-28 (Brief COPE)

Las frases que aparecen a continuación constituyen formas de pensar, sentir o comportarse, que la gente suele utilizar para enfrentarse a los problemas personales o situaciones difíciles que en la vida causan tensión o estrés. Las formas de enfrentarse a los problemas, como las que se describen aquí, no son ni buenas ni malas, ni tampoco unas son mejores o peores que otras.

Ante cada frase, puntúe de "No, en absoluto" a "Mucho", de acuerdo a lo que mejor refleje su propia manera de enfrentarse al problema o situación.

i. Intento conseguir que alguien me ayude o aconseje sobre qué hacer.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

ii. Concentro mis esfuerzos en hacer algo sobre la situación en la que estoy.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

iii. Acepto la realidad de lo que ha sucedido.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

iv. Recurro al trabajo o a otras actividades para apartar las cosas de mi mente.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

v. Me digo a mí mismo: "Esto no es real".

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

vi. Intento proponer una estrategia sobre qué hacer.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

vii. Hago bromas sobre ello.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

viii. Me critico a mí mismo.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

ix. Consigo apoyo emocional de otros.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

x. Tomo medidas para intentar que la situación mejore.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xi. Renuncio a intentar ocuparme de ello.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xii. Digo cosas para dar rienda suelta a mis sentimientos desagradables.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xiii. Me niego a creer que haya sucedido.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xiv. Intento verlo con otros ojos, para hacer que parezca más positivo.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xv. Utilizo alcohol u otras drogas para hacerme sentir mejor.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xvi. Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xvii. Consigo el consuelo y la comprensión de alguien.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xviii. Busco algo bueno en lo que está sucediendo.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xix. Me río de la situación.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xx. Rezo o medito.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xxi. Aprendo a vivir con ello.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xxii. Hago algo para pensar menos en ello, tal como ir al cine o ver la televisión.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xxiii. Expreso mis sentimientos negativos.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xxiv. Utilizo alcohol u otras drogas para ayudarme a superarlo.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xxv. Renuncio al intento de hacer frente al problema.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xxvi. Pienso detenidamente sobre los pasos a seguir.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xxvii. Me echo la culpa de lo que ha sucedido.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.

xxviii. Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen.

- ○ No, en absoluto.
- ○ Un poco.
- ○ Bastante.
- ○ Mucho.