

Autoestima y habilidades sociales en adolescentes: el papel de variables familiares y escolares

Self-esteem and social skills in adolescents: The role of family and school variables

Ainhoa Llamazares García*
Antonio Urbano Contreras**

Recibido: 02-03-2020
Aceptado: 27-05-2020

Resumen

La adolescencia es una etapa de constante cambio en el que el papel de la autoestima y el desarrollo de habilidades sociales son clave para garantizar el bienestar presente y futuro. Partiendo de esta premisa, este trabajo busca analizar la valoración que hace el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Asturias (España) sobre su autoestima y conocer su nivel de desarrollo de habilidades sociales. Para ello, han participado 277 alumnos con una edad media de 14.4 años. Los instrumentos de recogida de información empleados han sido la *Escala de Autoestima de Rosenberg* y la *Escala de habilidades sociales*. A pesar de que los resultados generales son positivos, pues muestran altos índices de autoestima y de habilidades sociales, hay aspectos como hablar en público o tener una actitud más positiva hacia uno mismo sobre los que sería interesante intervenir. Asimismo, algunos grupos como el alumnado con más suspensos y los que están en cursos superiores requieren de mayor atención.

Palabras clave

Adolescentes, Autoestima, Desarrollo de la personalidad, Educación obligatoria, Habilidades sociales

Abstract

Adolescence is a stage of constant change where the role of self-esteem and the development of social skills are fundamental to ensure the present and future well-being. Bearing this in mind, the main goal of this research is to analyze how Compulsory Secondary Education (ESO) students from Asturias (Spain) rate their self-esteem, and to find out to what extent their social skills are developed. 277 students with an average age of 14.4 took part in the study. The instruments used for the data collection were the *Rosenberg Self-esteem Scale* (SES) and the *Social Skills Scale*. Although the results are positive in general, showing significant levels of self-esteem and social skills, some aspects would need some intervention, such as public speaking or having a more positive attitude towards oneself. Also, certain groups, such as students with lower marks and those in more advanced courses, require more attention..

Keywords

Adolescents, Self-esteem, Personality development, Compulsory education, Social skills

* Universidad de Oviedo

** Universidad de Oviedo
urbancontreras@gmail.com

1. Introducción

La adolescencia no solo es un periodo de cambios e incertidumbre para los propios jóvenes, sino también para las familias que viven junto a ellos esta etapa. La adolescencia ha estado asociada, desde hace mucho tiempo, a conceptos como la rebeldía o el conflicto familiar (Pérez, Gutiérrez, Rodríguez y Brigas, 2007). Es considerada una etapa vital caracterizada por numerosos cambios a todos los niveles (biológico, psicológico, social, etc.), por esa razón durante este periodo los conflictos entre los miembros de una familia son habituales (especialmente entre padres e hijos) ya que los adolescentes exigen una mayor autonomía y una relación más igualitaria con respecto a las personas adultas (Rodrigo, García, Márquez y Triana, 2005).

En las relaciones que se van creando durante el crecimiento de las personas se producen emociones y afectos ligados a otros individuos con las que el sujeto convive. La familia es un contexto en el que todos los miembros participan y donde más sentimientos se expresan y, por lo tanto, donde se generan más conflictos. Este intercambio de emociones produce un aprendizaje, a nivel personal y moral, que forma parte de su propia personalidad (Rodríguez y Domínguez, 2003). Algunas de las necesidades sociales que se producen a la hora de relacionarse con otras personas (cercanas o íntimas) son la seguridad emocional, el apoyo social y la intimidad corporal. Estas necesidades no solo son cubiertas por las familias, sino que en ellas también participa la escuela o el grupo de iguales, y así se podrá lograr un desarrollo evolutivo integral equilibrado y adecuado. Por lo tanto, la influencia que ejercen los padres sobre los hijos es de vital importancia para su desarrollo como personas que forman parte de una sociedad.

La autoestima y las habilidades sociales durante esta etapa son clave para un correcto desarrollo personal de los jóvenes y el contexto familiar o la situación personal de los adolescentes influyen en ello (Bas y Pérez, 2010; Cohen, Esterkind, Lacunza, Caballero y Martinengh, 2011). Por eso, es interesante conocer cuál es la valoración que hace el alumnado de esta etapa de su desarrollo personal en estas dos dimensiones para que, desde los centros educativos, se trabajen aspectos encaminados a un correcto desarrollo personal de los jóvenes. Es por ello que, en esta investigación, se analiza la percepción de los adolescentes sobre estas dimensiones considerando algunas de sus características familiares, personales y académicas.

Al incluir el estudio del contexto familiar, se debe tener en cuenta que la familia es un término muy amplio que ha sido analizado desde distintas perspectivas, ya que cumple una serie de funciones esenciales para el desarrollo integral de las personas (Urbano Contreras, Álvarez Blanco e Iglesias García, 2018). A lo largo de las etapas evolutivas por las que van pasando los miembros de una familia, su funcionamiento y roles pueden ir variando. Concretamente, la adolescencia es una etapa de cambios, tanto para el

propio adolescente como para su familia, por lo que es interesante conocer qué papel adoptan las familias en este momento evolutivo.

Referente a este campo de estudio, Gallego Betancur (2012) afirma incluso que en la actualidad es difícil hablar de la familia en singular, proponiendo el uso del término familias, en plural, puesto que hoy en día coexisten una gran variedad de familias según diversos criterios como pueden ser las formas de convivencia, la situación económica, los estudios de los progenitores o su estilo educativo.

A pesar de la diversidad de clasificaciones, destaca la que proponen Soriano y De la Torre (2003). En ella, y según su estructura, las familias pueden diferenciarse en familia biparental clásica (formada por padre, madre y sus hijos), familia monoparental (un solo progenitor y uno o varios hijos), familia reconstituida (dos adultos y los hijos que viven a su cargo, derivada de una nueva unión de sus progenitores), familia extensa (además de los progenitores se incluyen otros parientes, sean consanguíneos o afines). Como hace Agudo (2010), a esta clasificación es interesante añadir otras tipologías como las familias homoparentales (pareja del mismo sexo con uno o varios hijos).

Con respecto al contexto familiar, es una función fundamental de este colectivo el desarrollo personal e integral de sus miembros, así como dar respuesta a sus necesidades básicas (Bas y Pérez, 2010). Además, también se asocia a la familia la crianza durante los primeros años de los niños, no basándose únicamente en el cuidado y protección. La familia debe encargarse de involucrar al niño en la cultura a la que pertenecen, así como otorgarle las herramientas y modelos necesarios para afrontar el mundo que les rodea y ser partícipes del proyecto familiar del que forma parte (Gallego Betancur, 2012).

De igual manera, la familia cumple una función socializadora que incluye la preparación para ocupar roles sociales, el control de impulsos, valores, habilidades sociales y selección de metas para el desarrollo personal. Esta socialización permite que los niños se conviertan en miembros dinámicos de la sociedad a la que pertenecen (Simkin y Becerra, 2013). Es decir, la familia funciona como grupo social que busca responder a las demandas que va realizando la sociedad para crear habilidades que permitan a sus miembros relacionarse con otros y brindarles protección en esta tarea. La familia es considerada por autores como Bas y Pérez (2010) como “el primer lugar de socialización donde se adquieren los valores que permitirán analizar el mundo exterior” (p. 45).

En resumen, las funciones que se asocian a la familia son vitales para el desarrollo de las personas y su correcto desempeño es indispensable para una formación integral y adecuada de la personalidad de los hijos, ya que en ella influyen, en gran parte, las interacciones que se establecen en el día a día entre los miembros de una familia (Martín-Cala y Tamayo-Megret, 2013).

Centrando la atención en la adolescencia, existen datos que muestran la adolescencia como una etapa de cambios donde se acentúan la inestabilidad emocional o las conductas de riesgo, pero hay que destacar que a pesar de estos datos no se puede generalizar la idea de negatividad y dificultades durante la adolescencia, ya que la asociación de esta etapa con rebeldía y conflictividad puede traer consigo medidas en las que se restrinjan libertades innecesarias o, incluso, una influencia negativa que aumente la conflictividad generacional (especialmente en el contexto familiar y educativo) y que acabe afectando a su desarrollo personal (Oliva et al., 2011).

Durante la etapa de la adolescencia tienen lugar las relaciones familiares más complejas y duraderas. Estas relaciones afectan al desarrollo adolescente en aspectos como su autoestima o comportamiento en determinados contextos, por lo que las relaciones familiares que se producen durante esta etapa condicionan, de alguna manera, las relaciones del futuro (Noller, Feeney y Peterson, 2001). La adolescencia es una etapa en la que aparecen dificultades que no deben pasarse por alto. Uno de los factores que hacen de esta etapa un momento de incertidumbre, tanto para los jóvenes como para sus familias, son las contradicciones que tienen lugar a la hora de buscar un equilibrio entre uno mismo y la sociedad a la que el adolescente pertenece (Verdugo et al. 2014).

Combinando contexto familiar y desarrollo personal del adolescente, destaca que la relación de los padres e hijos depende en gran medida del estilo parental y de crianza que se siga. Los estímulos y los ejemplos que se perciben y observan desde el nacimiento en el seno familiar tienen un gran poder a la hora de establecerse hábitos, actitudes y formas de actuar tanto dentro como fuera del hogar (Sampayo y Lazcano, 2014). Por esa razón, la autoestima y las habilidades sociales son dos dimensiones de gran interés en esta etapa, ya que el funcionamiento familiar tiene una gran influencia sobre el desarrollo personal de los adolescentes.

La autoestima, entendida como una actitud hacia uno mismo, implica aceptar ciertas características definidas a nivel antropológico y psicológico, respetando otros modelos (Roa, 2013). Es una forma de pensar y sentirse consigo mismo. Es una dimensión que diferencia al ser humano del resto de las especies, conlleva la valoración de la imagen de uno mismo que se va adquiriendo y desarrollando a lo largo de toda la vida (Oliva et al., 2011), y resulta relevante a nivel académico incluso durante la etapa universitaria (Rodríguez Martínez y Urbano Contreras, 2018).

Durante la adolescencia, los problemas de autoestima suelen ser frecuentes, ya que es una etapa caracterizada por cambios físicos que pueden hacer variar el autoconcepto y chocar con la imagen que tienen los demás de nosotros mismos. Los adolescentes tienden a llevar a cabo juicios de autovaloración en función de los mensajes y respuestas

que reciben de contextos como el familiar y el grupo de iguales, y tales autovaloraciones desempeñan un papel fundamental en su ajuste y calidad de vida (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007).

En el caso concreto del contexto familiar, autores como Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa y Monreal-Gimeno (2008), ponen de manifiesto una fuerte conexión entre este contexto y el ajuste en la adolescencia, pues cuestiones como la percepción de los hijos de un elevado apoyo parental y el desarrollo de una autoestima global, escolar y familiar positivas favorecen el ajuste escolar, mientras que la falta de apoyo parental se asocia con problemas de conducta e, incluso, más comportamientos delictivos y violentos en adolescentes.

Por su parte, las habilidades sociales son conductas que se requieren para relacionarnos correctamente con otras personas. Son aprendidas y dependen del contexto, por lo que tanto la familia como el centro educativo tienen un papel esencial en esta dimensión. Las habilidades sociales son los elementos esenciales para obtener la competencia social que facilita la comunicación, la convivencia, aspectos emocionales, etc. (Del Prette y Del Prette, 2002).

Algunos estudios como los de Cohen et al. (2011) han determinado que existe una fuerte relación entre las habilidades sociales y el desarrollo, tanto infantil como el posterior desarrollo social, académico y psicológico. De forma específica, su poco desarrollo se asocia con comportamientos disfuncionales en el ámbito familiar y escolar, especialmente durante la adolescencia, en la que los déficits de habilidades sociales pueden incidir negativamente en cuestiones como consolidar la identidad y cristalizar ciertos trastornos psicopatológicos (Betina Lacunza y Contini de González, 2011).

Además, las habilidades sociales son determinantes a la hora de establecer relaciones sociales satisfactorias con otras personas y, durante la adolescencia, este aspecto es una fuente de bienestar personal (Cohen et al., 2011). Por esta razón se ha determinado como clave esta dimensión para llevar a cabo el presente estudio, ya que además tiene una gran relación con la autoestima durante esta etapa evolutiva.

Ante lo descrito, los principales objetivos de esta investigación son conocer la valoración que hacen los adolescentes de su desarrollo personal y analizar las posibles diferencias existentes en función de variables sociodemográficas. Concretamente, se busca distinguir el dominio de habilidades sociales que muestran los jóvenes durante la adolescencia y estudiar la valoración que realizan de su imagen de sí mismos, es decir, su autoestima. En ambos casos también es de interés estudiar la influencia de ciertas variables sociodemográficas, especialmente las relacionadas con el contexto familiar y escolar.

2. Método

2.1. Participantes

Del total de participantes (277), el 61.4% son chicos y el 38.6% chicas, con una edad media de 14.4 años. En cuanto al curso, el 19.9% está en 1º de la ESO, el 18.1% en 2º, el 19.5% en 3º y el 20.2% en 4º. Además, el 8,7% está en 1º de Bachillerato y el 12.6% en 2º.

Atendiendo otras características, la mayoría posee nacionalidad española (97%), nunca ha repetido curso (90.4%) y no ha suspendido ninguna asignatura en el anterior trimestre (57.9%). En cuanto a sus expectativas académicas, el 75.1% cree que cursará estudios universitarios, mientras que el 11.4% estudiará un Ciclo Formativo de Grado Superior, el 8.4% hasta Bachillerato, el 2.9% solo la ESO y el 2.2% Formación Profesional Básica.

Al analizar las características familiares, el 78.3% forma parte de una familia biparental clásica, el 10.1% de una monoparental, el 6.9% de una reconstituida y el 4.7% han indicado otras opciones. Además, el 27.4% no tiene hermanos, el 62.1% tiene un hermano y el 10.5% dos o más. Entorno al nivel de estudios de los progenitores, el 36.6% de los padres tienen estudios universitarios, el 38.5% Bachillerato o FP, el 21.5% la ESO y el 3.4% no tienen estudios. Por otro lado, el 52.8% de las madres tienen estudios universitarios, el 31.2% Bachillerato o FP, el 13% la ESO y el 3% no tienen estudios.

2.2. Instrumento

El instrumento empleado ha sido un cuestionario elaborado a partir de dos escalas ya validadas y utilizadas ampliamente en investigaciones nacionales e internacionales. La primera escala, la *Escala de Autoestima*, es uno de los instrumentos más utilizados para la medición global de la autoestima en adolescentes y fue desarrollada originalmente por Rosenberg (1965). Consta de 10 ítems (cinco expresados en positivo y cinco en negativo) y la fiabilidad (alfa de Cronbach) de las puntuaciones obtenidas en esta investigación fue de 0.84. La segunda, la *Escala de habilidades sociales*, fue creada por Oliva et al. (2011), pretende evaluar la percepción de los adolescentes con respecto a las habilidades sociales que poseen, está integrada por 12 ítems y su fiabilidad para las puntuaciones de este estudio fue de 0.75. Esta última escala se divide en tres subescalas: habilidades comunicativas o relacionales (5 ítems), asertividad (3 ítems) y habilidades de resolución de conflictos (4 ítems).

Además de las escalas, en el instrumento se incluyó un primer bloque en el que se contemplaban cuestiones sociodemográficas tales como el sexo, la edad, el curso, la

nacionalidad, haber repetido curso, el número de asignaturas suspensas en la última evaluación, las expectativas académicas, el tipo de familia al que pertenecían, el número de hermanos, el nivel de estudios del padre y el nivel de estudios de la madre.

2.3. Procedimiento y análisis de datos

El presente estudio emplea una metodología cuantitativa y se fundamenta en una investigación *ex post-facto*, concretamente en un enfoque descriptivo al definir propiedades y describir características y perfiles de personas, comunidades, grupos o cualquier otro fenómeno a través del análisis, relacionando una serie de cuestiones y midiendo la información obtenida sobre cada una de ellas para describir lo investigado (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Montero y León, 2007).

Para la recogida de información se contó con la aprobación de las familias y del equipo directivo del centro participante, situado en el Principado de Asturias (España). El cuestionario se cumplimentó durante las sesiones de tutoría, siempre con la presencia de la investigadora para solucionar cualquier tipo de duda que pudiera surgir durante su cumplimentación. Después de una breve explicación sobre el objetivo del cuestionario, el tiempo empleado para completarlo estuvo entre los 10 y los 15 minutos dependiendo del curso.

Una vez finalizada la recogida de datos se procedió a analizar la información a través del programa informático SPSS Statistics 25. Respecto a los análisis de datos efectuados, se inician con análisis descriptivos globales, utilizando para ello las frecuencias obtenidas en cada escala, la media y la desviación típica. También se recoge el contraste de medias, a través de la prueba *t* de Student, con el fin de analizar las distintas diferencias estadísticamente significativas que puedan existir según variables como el sexo (chico o chicha), el curso (1º y 2º de la ESO frente a 3º y 4º de la ESO), las asignaturas suspensas (alguna asignatura suspensa frente a ninguna), el tipo de familia (familias biparentales clásicas frente a otras tipologías familiares) y el nivel de estudios de los progenitores (estudios universitarios frente a no universitarios), incluyendo por separado el de los padres y el de las madres. Además, para explorar la relación entre las dos dimensiones consideradas en este estudio (habilidades sociales y autoestima) se ha calculado la correlación de Pearson entre las puntuaciones totales de las diferentes subescalas que componen la dimensión habilidades sociales y la puntuación total de la escala referente a autoestima.

3. Resultados

En cuanto a las habilidades sociales, y como puede observarse en la Tabla 1, es interesante destacar los altos porcentajes de respuesta en ítems relacionados con entablar

conversación con desconocidos, alabar a compañeros cuando hacen algo bien o la mediación cuando hay algún problema entre compañeros. En cambio, ha habido ítems que han reflejado peores puntuaciones como en aquellos relacionados con hablar en público y con buscar soluciones a problemas. También se observan puntuaciones algo más bajas en aspectos en los que intervienen personas que les atraen físicamente (bien sea una conversación o una invitación para salir).

Tabla 1

Resultados descriptivos en habilidades sociales

Variables	Nada	Poco	Bastante	Mucho	M	DT
1. Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco	17.7%	37.2%	25.3%	19.9%	2.5	1.0
2. Suelo alabar o felicitar a mis compañeros cuando hacen algo bien	2.2%	13.4%	46.9%	37.5%	3.2	0.7
3. Me da corte hablar cuando hay mucha gente	24.9%	33.0%	25.6%	16.5%	2.3	1.0
4. Cuando dos amigos se han peleado suelen pedirme ayuda	9.4%	27.5%	40.9%	22.1%	2.8	0.9
5. Me cuesta trabajo invitar a un conocido a una fiesta, al cine, etc.	42.4%	26.8%	15.6%	15.2%	2.0	1.1
6. Me da vergüenza empezar una conversación con alguien que me atrae físicamente	26.4%	29.3%	23.6%	20.7%	2.4	1.1
7. Me gusta decirle a una persona que estoy muy satisfecho por algo que ha hecho	6.9%	20.6%	38.3%	34.3%	3.0	0.9
8. Me resulta muy difícil decirle a un chico/a que quiero salir con él/ella	13.4%	21.0%	25.7%	39.9%	2.9	1.1
9. Suelo mediar en los problemas entre compañeros	9.4%	31.9%	40.6%	18.1%	2.7	0.9
10. Cuando tengo un problema con otro chico, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo	7.6%	20.7%	52.2%	19.6%	2.8	0.8
11. Si tengo la impresión de que alguien está molesto conmigo le pregunto por qué	3.3%	13.4%	35.1%	48.2%	3.3	0.8
12. Si hay un problema con otros chicos, pienso y busco varias soluciones para resolverlo	7.6%	20.4%	47.6%	24.4%	2.9	0.9

Atendiendo al contraste de medias entre grupos en esta dimensión, solo se han encontrado diferencias significativas en función del curso del alumnado en el ítem *Suelo alabar o felicitar a mis compañeros cuando hacen algo bien* ($p = .001$), donde el alumnado de 1º y 2º de la ESO presenta una media ($M = 3.4$) superior a la del alumnado de 3º y 4º

($M = 3.0$). Según si se ha suspendido alguna asignatura, también un único ítem (*Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco*) presenta tales diferencias ($p = .022$), mostrando medias superiores el alumnado con algún suspenso ($M = 2.7$) frente al que aprueba todo ($M = 2.4$).

Además, entre todos los ítems se han encontrado diferencias estadísticamente significativas considerando el sexo en cuatro de ellos (Tabla 2), presentando siempre las chicas medias más altas que los chicos.

Tabla 2

Diferencias significativas en habilidades sociales según el sexo

Variables	p	M	
		Chicas	Chicos
4. Cuando dos amigos se han peleado suelen pedirme ayuda	< .001	3.0	2.6
10. Cuando tengo un problema con otro chico, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo	< .001	3.1	2.7
11. Si tengo la impresión de que alguien está molesto conmigo le pregunto por qué	.010	3.4	3.2
12. Si hay un problema con otros chicos, pienso y busco varias soluciones para resolverlo	< .001	3.2	2.7

Por último, en el contraste de medias según el tipo de familia y el nivel de estudios de los progenitores (padres y madres) no se han encontrado diferencias significativas con respecto a las habilidades sociales del alumnado.

Referente a la autoestima, y al igual que en la dimensión anterior, los resultados por lo general son positivos (Tabla 3). Cabe destacar las altas puntuaciones en los ítems relacionados con la valoración personal, ya que el alumnado se muestra satisfecho y orgulloso consigo mismo. Aunque por lo general no hay ningún resultado negativo que destaque sobre los demás, sería interesante trabajar ítems como *A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada* o *Tengo una actitud positiva hacia mí mismo*.

Tabla 3

Resultados descriptivos en autoestima

Variables	Nada	Poco	Bastante	Mucho	M	DT
1. En general estoy satisfecho conmigo mismo	5.4%	12.3%	35.9%	46.4%	3.2	0.9
2. A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada	40.6%	27.5%	17.4%	14.5%	2.1	1.1
3. Creo tener varias cualidades buenas	4.0%	14.1%	50.0%	31.9%	3.1	0.8
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	1.4%	13.4%	43.8%	41.3%	3.3	0.7
5. Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso	5.1%	16.3%	37.0%	41.7%	3.2	0.9
6. A veces me siento realmente inútil	34.8%	33.0%	17.4%	14.9%	2.1	1.0
7. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás	5.4%	9.1%	47.1%	38.4%	3.2	0.8
8. Desearía sentir más aprecio por mí mismo	25.7%	26.8%	22.5%	25.0%	2.5	1.1
9. Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso	54.2%	24.4%	14.2%	7.3%	1.8	0.9
10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	6.9%	17.0%	34.4%	41.7%	3.1	0.9

En cuanto a las diferencias estadísticamente significativas por grupos, se han detectado según distintas variables sociodemográficas. En primer lugar, al contemplar el sexo y el curso (Tabla 4) puede observar que el sexo es la variable sociodemográfica que cuenta con más diferencias (8 de los 10 ítems) frente a todas las demás. En los ítems expresados de forma positiva (ítems 1, 3, 4, 5 y 10) los chicos obtienen medias superiores con respecto a las chicas, siendo estas las que reportan medias más elevadas en los redactados de forma negativa (ítems 2, 6 y 8).

En las diferencias significativas encontradas según el curso hay que destacar que en todos los ítems enunciados de forma positiva el alumnado de 1º y 2º de la ESO presenta medias superiores que el alumnado de 3º y 4º, siendo el alumnado de los cursos superiores el que refleja una media más alta en el ítem *A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada*.

Tabla 4

Diferencias significativas en autoestima en base al sexo y el curso

Variables	Sexo			Curso		
	<i>p</i>	<i>M</i>		<i>p</i>	<i>M</i>	
		Chica	Chico		1º y 2º	3º y 4º
1. En general estoy satisfecho conmigo mismo	.001	3.0	3.4	< .001	3.5	3.1
2. A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada	.006	2.3	1.9	.011	1.9	2.3
3. Creo tener varias cualidades buenas	.049	3.0	3.2	.022	3.3	3.0
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	.013	3.1	3.3			
5. Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso	.002	3.0	3.3	.004	3.3	3.0
6. A veces me siento realmente inútil	.034	2.3	2.0			
8. Desearía sentir más aprecio por mí mismo	.007	2.7	2.3			
10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	.036	3.0	3.2	.002	3.3	3.0

Continuando con el análisis por grupos, el contraste de medias según las asignaturas suspensas y el nivel de estudios de las madres (Tabla 5) permite ver que el alumnado sin suspensos presenta medias superiores en el único ítem con carga positiva (*Creo tener varias cualidades buenas*), mientras que en el resto de los ítems en los que se han encontrado diferencias significativas (2, 6 y 9), y que tienen una carga negativa, el alumnado con asignaturas suspensas muestra medias superiores.

Por su parte, de los dos ítems que presentan diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de estudios de las madres, el alumnado con madres universitarias refleja medias superiores en aquel que está redactado de forma positiva (*Creo tener varias cualidades buenas*), mientras que el alumnado con madres que no han cursado estudios universitarios puntúa más en el que está formulado de forma negativa (*A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada*).

Tabla 5

Diferencias significativas en autoestima según si se ha suspendido alguna asignatura y el nivel de estudios de la madre

Variables	Suspensos			Estudios de la madre		
	p	M		p	M	
		No	Sí		Uni	No Uni
2. A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada	.007	1.9	2.3	.035	1.9	2.2
3. Creo tener varias cualidades buenas	.002	3.2	2.9	.032	3.2	3.0
6. A veces me siento realmente inútil	.015	2.0	2.3			
9. Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso	.008	1.6	1.9			

Por otra parte, el nivel de estudios de los padres solo reporta diferencias significativas en el ítem *En general estoy satisfecho conmigo mismo* ($p = .045$), contando con medias superiores el alumnado con padres universitarios ($M = 3.4$) respecto a los que no han cursado estos estudios ($M = 3.1$). Además, el tipo de familia únicamente presenta diferencias significativas ($p = .029$) en el ítem *Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas*, siendo el alumnado con familias biparentales el que reporta una media superior ($M = 3.3$) frente al que convive con otras estructuras familiares ($M = 3.1$).

Por último, al intentar estudiar la relación entre las dos dimensiones de estudio (Tabla 6), se observa que, dentro de habilidades sociales, la subdimensión habilidades comunicativas o relacionales es la que presenta una mayor correlación con la autoestima. Si bien la asertividad y las habilidades de resolución de conflictos también presentan correlaciones significativas respecto a la autoestima esta relación es menos fuerte. En todos los casos se tratan de correlaciones positivas, por lo que mayores puntuaciones de unas implica también un mayor desarrollo de las otras. Además, y aunque de la misma dimensión, destaca la relación positiva entre asertividad y las habilidades de resolución de conflictos.

Tabla 6

Correlaciones entre las subdimensiones correspondientes a habilidades sociales y autoestima

	Autoestima	Habilidades Comunicativas	Asertividad
Habilides Comunicativas	.32		
Asertividad	.23	.16	
ResoluciónConflictos	.16	.19	.60

Todas las correlaciones son significativas en el nivel 0.01.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo era abordar la autoestima y el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes, considerando posibles diferencias según variables familiares y escolares. Una vez analizados los datos se llega a la conclusión de que, a pesar de que en general los resultados son positivos, son varios los aspectos que deberían fortalecerse para mejorar la percepción de los adolescentes con respecto a su desarrollo personal y, por lo tanto, su bienestar.

Con relación a las habilidades sociales, se han detectado carencias en aspectos como la asertividad. Por ejemplo, a la hora de expresar sentimientos ante personas que les atraen físicamente, alabar a otros compañeros cuando hacen las cosas bien o ponerse en el lugar del otro para encontrar soluciones cuando hay un problema. Las carencias en asertividad pueden provocar que los adolescentes tengan dificultades a la hora de expresar sus ideas y sentimientos, así como inseguridad sobre qué hacer o decir por miedo a ofender o perder la estima de los demás. Esto puede afectar negativamente a la autoestima de los jóvenes, además de potenciar su agresividad ante determinadas situaciones (Contini, 2015). Hay que destacar también que las chicas se muestran más asertivas a la hora de resolver problemas, lo que coincide con los estudios de Hermann y Betz (2004), ya que indican que las mujeres, por lo general, se caracterizan por poseer un mayor desarrollo de habilidades sociales vinculadas a la expresión de sentimientos positivos, empatía y aceptación.

Ante esto, es importante trabajar la educación emocional y las habilidades sociales, pero no solo con el alumnado sino también con su familia, ya que como indican Bas y Pérez (2010, p. 45) “la familia es el primer lugar de socialización donde se adquieren los valores que permitirán analizar el mundo exterior”. Para trabajar de forma eficiente, tanto con el alumnado como con sus familias, se sugieren los programas de parentalidad positiva basados en evidencias. Para autores como Rodrigo, Máiquez y Martín (2010) la parentalidad positiva es un comportamiento de los padres por el cual se potencian sus capacidades y se les orienta para lograr el pleno desarrollo de los niños y adolescentes. Es una manera de entender la crianza y la educación que está basada en el respeto de las necesidades de los niños (Capano y Ubach, 2013). Los buenos tratos a los hijos favorecen su desarrollo integral y aseguran su bienestar, así como la transmisión de valores y el respeto a través de la parentalidad positiva permite a los menores desarrollarse como personas con buena autoestima y crecer siendo miembros activos de nuestra sociedad.

Como se explicó anteriormente, y siguiendo las ideas de Castro (2004), la familia como institución cumple varias funciones que la hacen única y la diferencia de otras instituciones. Con la convivencia y la relación entre los miembros de la familia se produce la formación y transformación de la personalidad de sus miembros. Es decir, a través de

las actividades que se llevan a cabo dentro de la familia se transmiten valores y conocimientos que van formando cualidades de la personalidad de los hijos y que influyen en todos los aspectos que les rodean (relaciones sociales, autoestima, comunicación, etc.). Por esa razón, es necesario que desde los centros escolares se tengan en cuenta las posibles necesidades que se presenten en el entorno familiar para poder proponer nuevas iniciativas que favorezcan el desarrollo de los adolescentes (en el ámbito académico, social, familiar o personal), así como modificar algunos de los recursos o estrategias que están siguiendo para que su intervención sea más positiva. Para ello, la formación y capacitación parental destaca como uno de los aspectos clave que explican el éxito educativo del alumnado (Serrano Alfonso, Díez-Palomar y Guasch-García, 2018).

Dentro la misma dimensión, habilidades sociales, también se han detectado ciertas carencias en ítems que se refieren a hablar en público. El miedo a hablar en público tiene un origen evolutivo que aumenta durante la etapa de la adolescencia y se mantiene a lo largo del tiempo, no como otros miedos. Autores como Méndez, Inglés y Hidalgo (2002, p. 6) reflejan que “las dificultades de los adolescentes son mayores en áreas referidas a la ansiedad social, como hablar en público o relacionarse con el sexo opuesto”. Las habilidades para hablar en público son algo que se puede aprender y mejorar, no solo con la práctica, sino también recibiendo formación. Por esa razón, es interesante que desde los centros educativos se lleve a cabo formación relacionada con este tema, por ejemplo a través de talleres, para así evitar situaciones tensas en el alumnado que les provoquen, incluso, trastornos como la ansiedad.

Como se indicó anteriormente, uno de los objetivos de este trabajo era analizar la valoración que realizan los adolescentes de la imagen de sí mismos, es decir, su autoestima. Se ha podido observar que los chicos obtienen mejores puntuaciones que las chicas, lo que coincide con los resultados de diversas investigaciones que comprobaron que las adolescentes presentaban niveles más bajos de autoestima que los adolescentes (Garaigordobil, Pérez y Mozaz, 2008; Reina, 2010; Schoeps, Tamarit, González y Montoya-Castilla, 2019). Por lo general, las participantes de este trabajo se muestran más exigentes consigo mismas que sus compañeros varones. Por el contrario, estas diferencias de género parecen no darse en otras investigaciones llevadas a cabo en otros tramos de edad como la etapa universitaria (Simón Márquez et al., 2017), la adultez (Sánchez López, Aparicio García y Dresch, 2006) o la tercera edad (Melián Median, Barranco Expósito y Herrera Hernández, 2004; Soria Trujano, Santiago Santiago, Mayen Aguilar y Lara de Jesús, 2019).

Por otro lado, también muestra más carencias en la autoestima aquel alumnado con asignaturas suspensas, lo que coincide con otros estudios (Gutiérrez-Calvo, 2002; Gutiérrez-Saldaña, Camacho-Calderón y Martínez-Martínez, 2007), los cuales afirman que un bajo rendimiento académico tiene consecuencias negativas que afectan a la autoestima

y autoconcepto del alumnado, ya que estos realizan una autovaloración negativa sobre sus competencias y habilidades académicas e intelectuales.

En consecuencia, también es posible mejorar la autoestima del alumnado por medio del trabajo con las familias, puesto que los resultados evidencian que aquel alumnado con progenitores sin estudios universitarios mostraban puntuaciones inferiores en algunos de los ítems evaluados. El trabajo con las familias para mejorar la autoestima de los adolescentes es fundamental, ya que como indica Roa (2013) la autoestima no es innata, se va construyendo mediante la influencia de las personas significativas del entorno familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso.

Para trabajar este tema con las familias es esencial fomentar la comunicación familia-centro. En la etapa de educación secundaria obligatoria el vínculo entre la familia y la escuela es fundamental, demostrándose gran influencia del contexto familiar en el plano educativo (Urbano Contreras y Álvarez Blanco, 2019; Urbano Contreras et al., 2018). Sin embargo, la relación familia-centro disminuye, comunicándose ambos contextos en muchas ocasiones únicamente para abordar aspectos negativos que tengan que ver con sus hijos y atendiendo cuestiones exclusivamente académicas. Durante esta etapa, la comunicación surge a causa de problemas de rendimiento o comportamiento de los menores (Rodrigo, Martínez y Rodríguez, 2018), por lo que es necesario fomentar esta relación, ya que son los dos contextos de aprendizaje principales de los jóvenes y es necesario que sientan apoyo desde ambos para que su autoestima se mantenga alta.

En todas las dimensiones analizadas se ha podido observar como el alumnado de menor edad presenta medias superiores en los ítems en los que se muestran diferencias significativas. Estos datos contrastan con otras investigaciones que no encuentran tales diferencias según el curso (Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003) y con autores como Rodríguez y Domínguez (2003), ya que afirman que estas edades corresponden con la entrada a la pubertad y con una etapa difícil al tener lugar cambios físicos, psicológicos y emocionales de manera muy rápida. Según estos autores, en estos momentos se produce una mayor pérdida de respeto hacia los padres, un mayor distanciamiento hacia la familia y un mayor apego por su grupo de iguales. A pesar de estas afirmaciones, en este estudio se muestran medias positivas superiores en la gran mayoría de las dimensiones en el alumnado de menor edad y, por esa razón, se puede afirmar que, a mayor edad, peor valoración en cuanto a su desarrollo personal.

Para finalizar es importante destacar las aportaciones que hace este estudio, sus limitaciones y futuras líneas de trabajo. Entre las aportaciones, subrayar que se trata de una investigación sobre una realidad educativa en la que se necesita llevar a cabo una intervención. Asimismo, la familia y la escuela constituyen los dos espacios de interacción principales de los adolescentes, por lo que este trabajo permite orientar y justificar posi-

bles actuaciones en estos ámbitos al determinar las necesidades y variables de estudio que requieren de atención e intervención. De igual modo, cabe destacar el empleo de instrumentos con un amplio recorrido en investigación educativa y social, lo que garantiza la posibilidad de comparar resultados y una adecuada fiabilidad.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, sería conveniente ampliar la recogida de información con otros instrumentos, como por ejemplo entrevistas o grupos de discusión, es decir, darle un carácter más cualitativo. Además, se ha de tener en cuenta que la muestra procede de un único centro y que, a pesar de estar constituida por un número considerable de sujetos, se deben tratar con cautela los resultados si lo que se busca es hacer generalizaciones. También habría que sumar que la información se obtuvo mediante autoinformes pues, aunque a veces son preferibles a otras técnicas como la observación (por su coste y difícil organización) y la entrevista (ante la ausencia de baremos) (Fernández-Montalvo y Echeburúa, 2006), suelen asociarse a sesgos por deseabilidad social.

Como líneas futuras de trabajo, sería interesante aumentar el tamaño de la muestra y obtener datos de otros contextos o regiones geográficas con distintas características socio-demográficas, facilitando así posibles generalizaciones. Por último, se podría incluir a las familias en la investigación para conocer también la valoración que hacen los padres del desarrollo personal de sus hijos. También, con un estudio longitudinal sería posible investigar los principales problemas detectados y medir el cambio o la estabilidad que se produce a lo largo del tiempo una vez se llevan a cabo alguna de las propuestas sugeridas.

5. Referencias

- Agudo, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana*, 53(6), 1-11.
- Bas, E. y Pérez, M. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68.
- Betina Lacunza, A. y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182.
- Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95.
- Castro, P. (2004). *El maestro y la familia del niño con dificultades*. ICCP-Save the Children.
- Cohen, S. Esterkind, A. E., Lacunza, B. A., Caballero, V. S. y Martinenghi, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(29), 167-185.

- Contini, E. N. (2015). Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia. Una aproximación conceptual. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*, 15(2), 31-54. DOI:10.18682/pd.v15i2.533
- Del Prette, Z. A. y Del Prette, A. (2002). *Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación*. México: Manual Moderno.
- Fernández-Montalvo, J. y Echeburúa, E. (2006). Uso y abuso de los autoinformes en la evaluación de los trastornos de personalidad. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(1), 1-12.
- Gallego Betancur, M. T. (2012). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 63-82.
- Garaigordobil M, Pérez J. I. y Mozaz, M, (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- Gutiérrez-Calvo, M. (2002). Ansiedad y educación. En F. Palermo, F. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Eds.), *Psicología de la motivación y la emoción*. (pp. 541-556). Madrid: Mc GrawHill.
- Gutiérrez-Saldaña, P., Camacho-Calderón, N. y Martínez-Martínez, M. L. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención primaria*, 39(11), 597-603. DOI:10.1157/13112196
- Hermann, K. y Betz, N. (2004). Path Models of the Relationships of Instrumentality and Expressiveness to Social Self-Efficacy, Shyness, and Depressive Symptoms. *Sex Roles*, 51(2), 55-66. DOI:10.1023/B:SERS.0000032309.71973.14
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de psicología*, 38(2), 293-303.
- Martín-Cala, M. y Tamayo-Megret, M. (2013). Funciones básicas de la familia. Reflexiones para la orientación psicológica educativa. *EduSol*, 13(44), 60-71.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. y Monreal-Gimeno, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of clinical and health psychology*, 8(3), 679-692.
- Melián Median, C., Barranco Expósito, C. y Herrera Hernández, J. M. (2004). La autoestima como predictor de la calidad de vida en los mayores. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, (4), 171-178.
- Méndez, F. J., Inglés, C. J. y Hidalgo, M. D. (2002). Estrés en las relaciones Interpersonales: Un estudio descriptivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 25-36.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Noller, P., Feeney, J. A. y Peterson, C. (2001). *Personal relationships across the lifespan*. East Sussex: Psychology Press.
- Oliva, A., Antolín, L. Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A. et al. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo mueve*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de psicología social*, 18(2), 141-159. DOI:10.1174/021347403321645258

- Pérez, B., Gutiérrez, E., Rodríguez, F. J. y Brigas, C. (2007). Comportamiento violento hacia la familia e historia delictiva. *Revista Galega de Cooperación Científica Iberoamericana*, 13, 23-29.
- Reina, M. C. (2017). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 55-69.
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *EDETANIA*, (44), 241-257.
- Rodrigo, M. J., García, M., Márquez, M. L. y Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*, 26, 21-34.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M.L. y Martín, J. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: FEMP.
- Rodrigo, M. J., Martínez, R. y Rodríguez, B. (2018). La relación centro escolar-familia como factor protector de conductas transgresoras en la adolescencia. *Aula Abierta*, 47(2), 149-158. DOI:10.17811/rif.47.2.2018.149-158
- Rodríguez, E. y Domínguez, A. (2003). La percepción de las relaciones familiares por parte de los adolescentes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 8(7), 375-385.
- Rodríguez Martínez, M. C. y Urbano Contreras, A. (2018). Desarrollo de competencias en educación superior: El papel de la autoestima en el alumnado universitario. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García, L. y A. Jaén-Martínez (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 1163-1171). Madrid: Octaedro.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- Sampayo, I. C. y Lazcano, H. (2014). Acciones de orientación familiar para prevenir la carencia afectiva mediante la comunicación. *Razón y palabra*, 88, 1-19.
- Sánchez López, M. P., Aparicio García, M. E. y Dresch, V. (2006). Ansiedad, autoestima y satisfacción autopercibida como predictores de la salud: diferencias entre hombres y mujeres. *Psicothema*, 18(3), 584-590.
- 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. DOI: 10.21134/rpcna.2019.06.1.7
- Serrano Alfonso, M., Díez-Palomar, J. y Guasch-García, M. (2018). Análisis de las características de la formación de familiares con colectivos vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 35-54. DOI:10.4067/S0718-07052018000300035
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 119-142.
- Simón Márquez, M. M., Molero Jurado, M. M., Pérez-Fuentes, M. M., Gázquez Linares, J. J., Barragán Martín, A. B. y Martos Martínez, A. (2017). Análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general. *European Journal of Health Research:(EJHR)*, 3(2), 137-149. DOI:10.30552/ejhr.v3i2.71

- Soria Trujano, R., Santiago Santiago, L., Mayen Aguilar, A. A. y Lara de Jesús, N. (2019). Hábitos de salud y autoestima en mujeres y hombres adultos mayores. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(4), 1318-1341
- Soriano, S. y De la Torre, R. (2003). Familia, trastornos mentales y ciclo vital familiar. *Medicina de Familia*, 4(2), 130-135.
- Urbano Contreras, A. y Álvarez Blanco, L. (2019). La repetición de curso en la adolescencia: influencia de variables sociofamiliares. *Revista Educativa Hekademos*, 27, 51-59.
- Urbano Contreras, A., Álvarez Blanco, L. e Iglesias García, M. T. (2018). Adaptabilidad y cohesión familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Aula abierta*, 47(2), 237-244. DOI:10.17811/rifie.47.2.2018.237-244
- Verdugo, J. C., Arguelles, J., Guzmán, J., Márquez, C.V., Montes, R. y Uribe, J. I. (2014). Influencia del clima familiar en el proceso de adaptación social del adolescente. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 31(2), 207-222.

Sugerencia de cita:

Llamazares García, A. y Urbano Contreras, A. (2020). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes: el papel de las variables familiares y escolares. *Pulso. Revista de Educación*, 43, 99-117