



Mirada evolutiva de la autoestima desde un estudio de sus pilares fundamentales

Carolina de las Mercedes Barriga Polo¹

Resumen

Este trabajo analiza los conceptos de autoconocimiento y autoestima, describiendo sus dinámicas y revisando brevemente sus principales definiciones. Además, los relaciona con las facultades del intelecto, los sentidos internos y los afectos. En un segundo momento, se ofrece una breve reflexión que replantea los cuatro pilares de la autoestima propuestos por Stanley Coopersmith. Cada pilar se analiza en relación con las tareas propias de las primeras etapas del desarrollo, apoyándose en aportes de autores como Mercedes Palet, Erikson y santo Tomás de Aquino.

Palabras clave

autoconcepto, autoestima, desarrollo, Psicología Integral de la Persona

¹ Escuela de Psicología, Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile



Persona significa *lo que es perfectísimo en toda la naturaleza*

(de Aquino, 1988, *S. Th.*, I, q. 29, a. 3); todo se ordena desde y para la persona.

El redescubrimiento contemporáneo del concepto de persona desarrollado en la obra de santo Tomás de Aquino, con toda la fuerza que emana de sus profundas raíces agustinianas, resulta de una riqueza inmensa para la psicología actual. Esa tradición nos permite comprender e investigar múltiples conceptos tales como personalidad, autoestima, apego y tantos otros, aproximándonos a una comprensión profunda y no meramente descriptiva de variados fenómenos psicológicos propios del ser humano.

La Psicología Integral de la Persona, mirada desde la cual se desarrollará este trabajo, “lleva ese apelativo en cuanto es una disciplina que se funda y asume los principios metafísicos, antropológicos, gnoseológicos y morales de la denominada filosofía realista, de raigambre aristotélica-tomista” (Asociación de Psicología Integral de la Persona, 2015, p. 1).

El propósito de este trabajo versa sobre la profundización y enriquecimiento de la noción de autoestima y su aplicación a las diversas etapas del desarrollo.

Para llegar a buen término, será vital tomar como punto de partida una visión de persona que nos permita distinguir, sin separar, la dimensión personal de la vida humana y su dimensión de naturaleza en el estudio de la Psicología.

Desde este punto de vista, en la expresión *persona humana* hay contenidas dos realidades indivisibles pero distinguibles: por un lado, aquella individualidad propia de nuestro *ser personal* y, por otro, aquella realidad que hace referencia a la pertenencia común a la especie humana, *naturaleza o esencia*, que orienta la búsqueda libre y personal de nuestra propia madurez y plenitud.

En cuanto a la dimensión de la esencia, es vital tener en consideración, para una apropiada comprensión de los fenómenos del autoconocimiento y autoestima, cómo está constituida la naturaleza humana, de tal modo de poder comprender cómo cada una de las facultades y niveles (especialmente el sensible y racional) juegan un papel importante, diverso y dinámico en el desarrollo del autoconocimiento y autoestima. Además, como todas las facultades



propias del ser humano se van desplegando y perfeccionando en el tiempo, valdrá la pena no sólo abordar estos términos de manera conceptual y estática, sino también desde una perspectiva dinámica y evolutiva.

En cuanto a la dimensión personal, ésta se relaciona especialmente con el concepto psicológico de intimidad, el cual se traduce en una vida interior irrepetible, única, insustituible, inalienable e incapaz de ser escrutada desde el punto de vista meramente empírico. Esta vida interior, propia de un ser personal, supone un relacionarse consigo mismo que abarca no sólo tener una experiencia de sí mismo, sino también un conocerse y amarse. La relevancia de este aspecto versa en que, de la riqueza y recto orden de este mundo interior, y de su proceso de desarrollo dependerá, en parte, el logro de nuestra verdadera felicidad, ya que la vida personal existe para ser comunicada y compartida con otro en la línea del amor.

El fundamento de tal afirmación puede encontrarse en la antropología tomista, para la cual la persona se define como “lo más perfecto en toda la naturaleza, es decir, un subsistente en una naturaleza racional” (de Aquino, 1988, *S. Th.*, I, q. 29, a. 3). Esto supone que, en virtud de su racionalidad, la persona es capaz de conocerse y amarse libremente y, por tanto, de salir de sí en relación con otro. Esta apertura relacional no es accidental, sino constitutiva de la vida personal: el bien propio de la persona tiende por su naturaleza a comunicarse y compartirse. Así lo expresa el principio metafísico según el cual “el bien es difusivo de sí mismo” (*bonum est diffusivum sui*, de Aquino, 1988, *S. Th.*, I, q. 5, a. 4). En este sentido, santo Tomás precisa que “amar es querer el bien para el otro” (de Aquino, 1989, I-II, q. 26, a. 4), y que la amistad se funda en una cierta “*communicatio bonorum*” (comunicación o participación de bienes) (de Aquino, 1989, I-II, q. 28, a. 1, ad. 2). Por tanto, la existencia personal se ordena naturalmente a la comunicación amorosa, mediante la cual la persona se plenifica al donarse.

Esta intuición ha sido posteriormente desarrollada por los tomistas personalistas, especialmente Jacques Maritain (1947), quien afirma que “la persona se posee para darse” (p. 39), y por Karol Wojtyła, quien encuentra el núcleo de su antropología en la célebre fórmula conciliar: “la persona no puede encontrarse plenamente sino a través del don sincero de sí misma” (Concilio Vaticano II, 1965, n. 24). Ambas son expresiones fieles a la metafísica tomista del bien y del amor.



En este sentido, puede decirse que, para santo Tomás, la vida personal existe para ser comunicada y compartida en la línea del amor, porque el amor es la forma más alta de comunicación del bien.

De este modo, sin un recto conocimiento y amor hacia sí mismo, que pueda ser compartido con otro, se dificulta de manera significativa el logro de nuestra felicidad.

Este trabajo pretende ser un aporte a aquella reflexión más profunda sobre *aspectos psicológicos* de la vida humana, centrándose en la comprensión de la autoestima y en aquellos aspectos que la van configurando en un sentido evolutivo, intentando entrelazar en todo momento el ámbito de la naturaleza y del ser personal.

Para esto, se toman los aportes de diversos autores, desde la filosofía clásica hasta la psicología contemporánea, de modo de llegar a una síntesis que incorpore los aportes de éstos en una mirada integral de la persona.

Aportes de la psicología contemporánea al concepto de autoestima

Desde la Psicología como ciencia contemporánea, el primer antecedente relevante en el estudio de la autoestima se remonta a finales del siglo XIX, con William James. En *The Principles of Psychology*, James (1890/1989), analiza el fenómeno del yo y las emociones que este provoca, postulando que la autocomplacencia y la autoinsatisfacción constituyen la base del estudio del *autoamor*. James (1890/1989) afirma que la autoestima resulta de la relación entre éxito y aspiraciones y que cada individuo selecciona un *yo empírico*, proyectando sobre él sus expectativas de realización.

Alfred Adler (1947) introdujo los conceptos de *complejo de inferioridad* y *de superioridad*, indicando que la baja autoestima motiva esfuerzos excesivos para superar la percepción de inferioridad y fomentar talentos compensatorios. Esta dinámica puede dificultar la comprensión de la singularidad de cada persona y entorpecer la búsqueda de sentido y la identidad auténtica.

En los años 60, Nathaniel Branden (1995) definió la autoestima como la experiencia de vivir de manera significativa y enfrentar los desafíos de la vida con confianza, abarcando la



confianza en la capacidad de pensar y en el derecho a ser feliz y respetable. Stanley Cooper-smith (1967, 1981) la conceptualizó como actitudes positivas o negativas hacia uno mismo, evaluando el talento, éxito y sentido de la vida, desarrollando además inventarios de autoestima para adolescentes y adultos que identificaban cuatro pilares: significancia, poder, competencia y virtud. Paralelamente, Morris Rosenberg (1965) planteó la autoestima como sentimiento hacia uno mismo, apoyado en la base afectiva y cognitiva, dando lugar a la conocida Escala de Autoestima de Rosenberg, validada en múltiples países, incluyendo Chile (Rojas-Barahona et al., 2009).

Más recientemente, Craighead y cols. (2001) describen la autoestima como una evaluación de la información contenida en el autoconcepto, derivando en sentimientos hacia sí mismo. En esta propuesta, puede observarse una distinción y relación entre autoconcepto y autoestima, donde el primero incluye cogniciones y evaluaciones de sí mismo, y la segunda integra actitudes, emociones y juicios valorativos (Ramírez Salguero y Herrera Clavero, 2002).

Aportes de la filosofía clásica al concepto de autoconocimiento y autoestima

Desde la filosofía aristotélico-tomista, el estudio del autoconocimiento y del amor a sí mismo antecede a la Psicología moderna.

En primer lugar, y en relación al autoconocimiento, santo Tomás de Aquino (1988, *S. Th.*, I, q. 87, a. 1; 1949, *De Ver.*, q. 10, a. 8 in c.) propone ciertas distinciones que serán importantes de considerar. Distingue entre el conocimiento esencial –que indaga la naturaleza del alma– y el conocimiento existencial –que percibe el alma en su propia existencia individual–. Este último conocimiento puede ser, a su vez habitual –que consiste en la autopresencia constante del alma a sí misma– o actual –que se verifica durante los actos conscientes de sentir y entender (Echavarría, 2002, p. 36). Estas distinciones será importante retomarlas al momento de abordar el autoconocimiento en las etapas del desarrollo.

En cuanto al proceso de autoconocimiento, podría analogarse al proceso de conocimiento en general, para el cual santo Tomás de Aquino (1988, *S. Th.*, I, q. 78, a. 4 in c.; 1949, *De Ver.*, q. 10) propone que el conocimiento comenzaría con la percepción de los sentidos y su in-



tegración en el sensorio común, percepción que la imaginación retiene y reconstruye con elementos creativos formando una primera imagen interna de aquello que conoce. Esto, análogamente, se traduciría en una primera percepción y conciencia sensorial de sí mismo, así como una primera imagen de nosotros mismos (que puede ser más o menos realista) fundada principalmente en la experiencia.

Otra de las facultades de conocimiento sensible que participa es la *cogitativa* (de Aquino, 1949, *De Ver.*, q. 10, a. 5 in c.) o *razón particular*, que realiza una primera valoración sensible de la realidad, como la utilidad y nocividad (de Aquino, 1988, *S. Th.*, I, q. 78, a. 4 in c.). En relación al autoconocimiento, la cogitativa será la facultad que enriquezca esta primera autoimagen con significados particulares.

A su vez, esta valoración particular que realiza la cogitativa es causa de un cierto afecto sensible, correspondiente a esa valoración particular. Estas valoraciones que realiza la cogitativa, y las reacciones afectivas que le suceden, serán posteriormente almacenadas en la memoria. A partir de muchas memorias sobre una realidad determinada, el ser humano genera un *experimentum* (de Aquino, 2018, *In Metaph.*, I, 1, n. 17) o “un conjunto de experiencias”. Este *experimentum* se puede definir como un conjunto de imágenes cargadas de afectos y significados acerca de algo, y que se van almacenando en la memoria. De estas experiencias, la inteligencia abstrae ciertos conceptos, dado que su función es abstraer la naturaleza de las cosas a partir de lo que la dimensión sensible le ofrece.

De manera análoga, en el conocimiento que logremos sobre nosotros mismos participan todas las facultades de conocimiento sensible y también el intelecto, logrando una experiencia actual de sí mismo que irá alimentando un concepto de sí. Esto permitirá a la persona conocer su naturaleza o esencia logrando una recolección unificada y orgánica, de características que la definen, en base a sus experiencias y posterior abstracción de ellas.

Hay un *experimentum* no sólo de las cosas exteriores, sino que, como uno mismo es en cierto sentido objeto de la memoria, aún sensitiva, hay también una especie de *experimentum* de sí mismo. No se trata sólo de la percepción (sensible o intelectual) de sí mismo, ni tampoco del simple recuerdo de las propias acciones pasadas, sino del conjunto orgánico de imágenes e intenciones (unida a juicios intelectuales) que uno ha ido formando de sí mismo. (Echavarría, 2005, p. 313)



Todo lo expuesto anteriormente hace referencia al conocimiento esencial, que responde a la pregunta por la naturaleza: ¿qué cosa es? Este tipo de respuesta se da en un nivel universal y común con todos los seres vivos que comparten esa misma especie. Es posible, de modo análogo, tener un conocimiento de sí mismo que responda a la pregunta: ‘¿qué soy?’. La respuesta a esta pregunta tendrá como resultado un *listado* de ciertas características propias, que sin embargo podrían ser compartidas por otros de la misma especie (alto o bajo, tímido o temerario, entre otros). Sin embargo, en el caso de las personas, esta colección de características (por estar arraigadas en un ser personal) se dan siempre de un modo personal, logrando conocer a través de mi experiencia y mi inteligencia no solo ‘*qué soy*’ (de manera genérica) sino ‘*cómo soy yo*’.

Este proceso de autoconocimiento, progresivo y discursivo, supone no solo la construcción de conceptos teóricos: ‘*Soy hábil reparando cosas*’ (aprehensión de una cualidad) sino también de un juicio de valor realizado por la razón: ‘Ser hábil reparando cosas es algo muy bueno y útil en la vida’. Este juicio de valoración dependerá, en parte, del contexto social y familiar en el que se desenvuelva el niño, ya que una misma característica de personalidad puede ser despreciada en un contexto y valorada en otro. Este juicio de valor será como el puente entre una mera consideración racional y un juicio que mueva la voluntad, involucrando el aspecto afectivo que, en la práctica, sucede siempre de manera inseparable. Este movimiento afectivo, concomitante al autoconocimiento de nuestras características personales, será entonces uno de los elementos que constituyen nuestra autoestima.

Sin embargo, tal como mencionamos anteriormente, los seres humanos no nos conocemos únicamente a través de nuestros actos, sino que, por tener un alma espiritual, estamos siempre presentes a nosotros mismos a través de un autoconocimiento *existencial*. Este, es el modo en que el alma conoce su propio acto de ser y su propia existencia precisamente por el hecho de estar presente a sí misma. Este tipo de autoconocimiento no es un conocimiento por imágenes sensibles (*phantasmata*), ni por reflexión discursiva, sino inmediato y fundado en el ser mismo del alma. De este modo, podría decirse que emerge de la autopresencia del alma, y no requiere de un proceso para constituirse (como sí lo requiere el autoconocimiento esencial), ya que no median los sentidos ni el cuerpo. Asimismo, tal como decíamos, no es un autoconocimiento discursivo (que pueda traducirse en un relato) sino que tiene



carácter de evidencia inmediata. Este conocimiento existencial de nosotros mismos nos da acceso al conocimiento, no de nuestras cualidades y características, sino de nuestro “ser persona” (no de ‘*qué soy*’ o ‘*cómo soy*’, sino de ‘*quién soy*’). A este respecto santo Tomás dirá: “El alma se conoce a sí misma en cuanto que es, pero no qué es sino por sus actos, que le son propios, y por los cuales se manifiesta su naturaleza.” (de Aquino, 1949, *De Ver.*, q. 10, a. 8).

Este conocimiento existencial es estrictamente personal, de modo que la manera en que cada individuo se conoce a sí mismo no lo tiene nadie más que él mismo (y Dios). Por los gestos externos, por el lenguaje, las palabras y por demás manifestaciones externas otros pueden llegar a conocer algo de ese modo personal que cada uno tiene de conocerse a sí mismo, pero nadie puede conocer a otro del mismo modo en que alguien se conoce a sí mismo (Barroso López, 2017).

Este modo de conocernos trae aparejado de manera intuitiva el valor intrínseco de nuestra existencia. Ante este tipo de autoconocimiento, la voluntad tiende por naturaleza a aprobar el bien que descubre en el propio ser, bien que no depende de cualidades ni de logros.

Este será un segundo elemento que constituya nuestra autoestima, a través de un movimiento de amor a nosotros que se basa en un hecho evidente: *el valor de nuestra propia existencia*. Este tipo de amor hacia nosotros mismos será complementario pero distinto a aquel que brota de nuestro autoconocimiento esencial.

En cuanto al amor que se moverá a partir de nuestro conocimiento esencial (autoconcepto), éste será hasta cierto punto cambiante, ya que depende de un proceso de autoconocimiento que se da en el tiempo. Además, este tipo de amor será en algún sentido condicional, ya que depende del reconocimiento de ciertas cualidades o limitaciones en uno mismo. Si bien esto podría parecer una amenaza para una buena autoestima, por el contrario, la condicionalidad nos puede mover, desde una cierta conciencia de déficit a mejorar, y nos abre con humildad a nuestra verdad limitada e imperfecta.

Por otro lado, el amor que se moverá en base a nuestro conocimiento existencial, nos remite al reconocimiento de nuestro valor más allá de toda cualidad: nuestro ser único y digno, que sienta las bases de un amor incondicional con el que debemos amarnos a nosotros mismos y a los demás.



Mirada evolutiva

En las primeras etapas del desarrollo, dado que las facultades maduran en el tiempo y en orden ascendente –desde las más imperfectas hacia las más perfectas–, todo conocimiento sobre la naturaleza del mundo y de sí mismo comenzará desde la experiencia, en la cual están involucrados los sentidos y los afectos.

A medida que las facultades racionales del niño van perfeccionándose, este adquiere la capacidad de crear conceptos sobre sí mismo, logrando expresar quién es de manera unificada, y no como meras islas de experiencia. Esto último constituye el modo en que continuamente nos describimos a nosotros mismos: a través de premisas que forman el “conjunto de ideas y creencias, que a su vez constituyen la imagen mental de lo que somos según nosotros mismos” (Torres, 2025).

Estas experiencias iniciales, que serán fundamento del autoconocimiento esencial del niño, estarán especialmente influidas por la información que sus padres le transmiten –tanto de manera explícita como implícita– acerca de quién es y cómo es. Este proceso puede verse facilitado o dificultado según el grado en que los padres conozcan al niño de manera adecuada, unitaria e integrada), y su capacidad de reconocer y reflejar sus estados emocionales, así como de mostrarle también la realidad de la manera más objetiva posible. Por esto, durante el proceso de desarrollo infantil, es fundamental que los padres guíen al niño en el reconocimiento particular de sus emociones y de la realidad, y le enseñen a *ponerles nombre*, de tal modo que, eso que el niño va experimentando, pueda ir configurándose en palabras y significados.

A medida que el niño crece, irán incorporándose nuevas fuentes de retroalimentación como los pares y los profesores, que irán contribuyendo también en la imagen que el niño forme de sí mismo. Finalmente, especialmente en la adolescencia, aumentará su capacidad de volver sobre sí mismo, en un acto reflexivo del intelecto, pudiendo mirarse a sí mismo con mayor independencia de aquello que el ambiente le señala.

En cuanto al autoconocimiento (y autoestima) que nace de la autopresencia del alma, y de la conciencia intuitiva de nuestro *valor existencial*, este se instalará en las etapas preverbales del desarrollo, constituyendo algo así como los cimientos del amor a nosotros mismos.



Si este valor intrínseco es cuestionado o reafirmado por nuestros vínculos tempranos, ello condicionará el modo en que logremos construir esa imagen y palabra interior sobre nosotros mismos a medida que nuestras facultades van madurando.

Los pilares de la autoestima a partir de Stanley Coopersmith

Tal como se expuso en la introducción, existen diversas propuestas que explican la autoestima desde una mirada descriptiva. Dependiendo de la noción que se tenga de la autoestima, y de las dimensiones que la componen, podemos ir hacia los factores que influyen en que la autoestima se desarrolle sanamente o no.

Uno de los autores que parece más relevante y compatible con la mirada de la Psicología Integral de Persona, es la propuesta de los pilares del autoestima según Stanley Coopersmith (1967). Para él, la autoestima es la evaluación que hace el individuo de sí mismo y que tiende a mantenerse; refleja una actitud de aprobación o rechazo y hasta qué punto el sujeto se considera capaz, significativo, exitoso y valioso. Dice Coopersmith (1967) que “la autoestima es el juicio personal de la valía que es expresada en las actitudes que tiene un individuo hacia sí mismo” (p. 5). Además, afirma que existen cuatro pilares principales que sostienen el desarrollo de la autoestima sobre los cuales las personas se evalúan a sí mismas: competencia –la capacidad para desempeñar tareas que consideran importantes–, significancia –el grado en que sienten que son amados y aceptados por aquellos que son importantes para ellos–, virtud –la consecución de niveles morales y éticos– y poder –el grado en que pueden influir en su vida y en la de los demás–.

Desde la visión de la Psicología Integral de la Persona, es posible enriquecer la comprensión de estos pilares integrando las distinciones entre tipos de conocimiento y tipos de amor (aspectos del autoconocimiento y la autoestima), los aportes de diversos autores, como Mercedes Palet, Erikson o Santo Tomas de Aquino –que favorecen el logro de una comprensión más profunda del fenómeno– y la comprensión de cómo cada uno de estos pilares tiene un momento especial en el desarrollo, que se configura como un *período sensible*, en el cual las influencias que se ejerzan sobre este ámbito tendrán una mayor importancia.



La autoestima en el desarrollo: un diálogo entre Coopersmith, Erikson y la Psicología Integral de la Persona

1. La primera infancia (0- 2 años) y el pilar de la significancia

La significancia, planteada por Coopersmith (1967) como pilar fundamental de la autoestima, hace referencia al grado en que los niños sienten que son amados y aceptados por aquellos que son importantes para ellos.

Este planteamiento se complementa con lo planteado por Erikson (2000) como tarea principal para la primera infancia. En esta etapa, de 0-2 años, la crisis propuesta por Erikson es la *confianza básica versus desconfianza básica*. En esta crisis, el infante desarrolla un sentimiento de confianza y seguridad, que nace de la sensación de bienestar físico y psíquico que se le brinda en su estado indefenso y, por el contrario, la desconfianza se desarrollaría en la medida en que el infante no encuentra respuestas del ambiente a sus necesidades básicas y de vínculo (Bordignon, 2005).

Otro autor que complementa lo planteado por Coopersmith en cuanto al primer pilar de la autoestima es Mercedes Palet (2000a). En su libro, *La familia educadora del ser humano*, plantea una primera etapa de la maduración afectividad-moral a la que llama *Despertar de la vida y complacencia con el bien*. La autora plantea que, ya desde la vida prenatal, el niño comienza a vivir la experiencia del amor y, a través del amor, el niño logra entender de forma primigenia el bien, pero no de cualquier bien sino del bien que hay en él.

El niño, en su absoluta disponibilidad y en su atento percibir, puede comprender y hacer suyo que lo bueno, que lo que le es connatural y proporcionado, es la insondable e interminable bondad y ternura de los padres. En esta, su primera aprehensión simple del bien, el niño participa y se complace en este bien activo que le vivifica. (Palet, 2000a, p. 122-123)

A partir de esta experiencia de amor benevolente, de sus padres hacia él y de sus padres entre sí, el niño tiene un movimiento afectivo de aprobación y complacencia con el bien que le es proporcionado a su naturaleza.



En síntesis, diversos autores parecen estar de acuerdo en que esta conciencia de ser significativo (importante y valioso) se construye especialmente durante las etapas más tempranas de la vida a través de la experiencia vital de ser amado y cuidado por los padres, en el seno de la familia.

En este sentido, la familia ejerce una poderosa influencia en el desarrollo social-moral-afectivo de la persona. Todos los aspectos del desarrollo del infante acontecen en el seno de su familia y de estos vínculos. Por tanto, el crecimiento de la persona no puede concebirse como independiente de la comunidad familiar (Castro-Blanco, 2021). La psicología prenatal afirma que el útero es el *medio social* del niño aún no nacido y, luego de su nacimiento, el infante se integraría en el medio social de su familia. De este modo, “el niño, antes del uso de la razón, está bajo el cuidado de sus padres, como contenido en un útero espiritual” (de Aquino, 1990, *S. Th.*, II-II, q. 10, a. 12), dentro del cual recibe la experiencia del amor benevolente e incondicional.

Este amor benevolente se expresa en especial con la mirada contemplativa de los padres. Sólo en su familia el infante experimenta el *ser mirado* de forma desinteresada, contemplativa y amorosa. Esa mirada sincera y no instrumental de sus padres, le comunica al niño una *afirmación existencial*, ya que a través de su conducta comunican a su hijo que es bueno que exista, con su modo de ser único e irrepetible.

Esa experiencia de amor que recibe el infante en el *útero espiritual* de su familia, pone las bases de su autoestima y de la confianza básica, favoreciendo un sano e íntegro desarrollo en todas las áreas. Mercedes Palet (2000a) explica:

Esto es así ya que los padres, como la causa ejemplar, forman parte del fondo vital de la persona, ya que, con el amor y la atención, en especial con la mirada, le están presentando al niño algo bueno y deseable; algo que por su propia naturaleza ya desea, que es el ser amado y el ser parte de una comunidad. (p. 108)

Por todo esto, la familia no sólo es el primer y principal grupo socializador, sino que es también la principal fuerza humanizadora y educadora del ser humano (Palet, 2000a).

Se concluye entonces que este primer autoconocimiento del niño, más que esencial, resulta de una *afirmación existencial*, y que el niño, a través del cuidado y amor de sus padres es capaz



de aprobar su propia existencia, juzgarla como buena y amable. Se produce así el primer movimiento de la voluntad de amor a sí mismo.

Es por esto que se habla, especialmente en las primeras etapas del desarrollo, de la experiencia del amor incondicional como algo central (planteado también por Erikson), ya que este primer pilar de la autoestima no se basa en un autoconcepto (o reconocimiento de cualidades), que todavía es inalcanzable para el niño por su desarrollo cognitivo, sino en una experiencia de ser amado que reafirmará el valor intrínseco que posee en su ser.

La significancia, brotará de la reafirmación de esa autopresencia amorosa que el niño tiene de sí mismo, de manera habitual y existencial.

2. La segunda infancia (2-3 años) y el pilar del poder

En la segunda infancia (2-3 años), Erikson establece la crisis del desarrollo *autonomía versus vergüenza o duda*. En esta etapa el niño vivencia la autonomía como “un salto decisivo de la dependencia (...) a un cierto autocontrol asegurado” (Erikson, 2000, p. 63) en su libertad física, locomotriz y verbal.

El pilar del *poder*, planteado por Coopersmith (1967), pone especial énfasis en la autonomía, como capacidad de desenvolverse por uno mismo. Esto otorga una cierta sensación de *poder* en el niño, en cuanto puede influir en el curso de su propia vida, tomando pequeñas decisiones de manera independiente.

Así, durante esta etapa, el niño experimenta un impulso natural hacia la independencia y el control, pero esta puede verse entorpecida por diversas variables:

1. La conformación de una desconfianza básica. Si el niño no ha establecido su primer pilar de autoestima en la confianza y la esperanza, difícilmente se moverá hacia la independencia. El amor incondicional y la sensación de que *‘todo estará bien’* será base indispensable para vencer el temor que, junto al anhelo de autonomía, pueda surgir al ir enfrentando los obstáculos propios del ser autónomo. Este primer punto se expone en el ámbito de la significancia.
2. Actitudes de sobreprotección.
3. Actitudes de excesiva exigencia.



Para lograr una mejor comprensión de los puntos 2 y 3 se debe iniciar con la comprensión del rol complementario de los padres en el establecimiento de este pilar fundamental.

El hombre y la mujer deben aportar sus características propias en la educación de los hijos. Se suele comparar a la mujer con una fuerza centrípeta, que tiende a acoger, girando sobre sí misma, curvándose en la intimidad. A ella le corresponde, especialmente, conservar y cultivar lo que hay en el hogar. Al varón, por el contrario, se le compara con una fuerza centrífuga, que se proyecta hacia el infinito. Representa el impulso creador, de búsqueda y de lucha dentro de la familia. Mientras ella procura que el hijo eche raíces profundas, él lo impulsa para que proyecte sus ramas hacia el horizonte. (...) El padre debe dar ánimo y cuidar de que el hijo se arriesgue. A la madre le costará mucho más arriesgar al hijo; su tendencia natural es, más bien, tenerlo cerca y protegerlo de los peligros. (Fernández Montero, 1999, p. 77)

Esta complementariedad, que aportan ambos padres en la educación de sus hijos, permitirá un sano equilibrio en los ámbitos de la protección y la exigencia.

El ámbito *maternal* se caracteriza por la entrega de la protección y cuidados necesarios, junto con una calidez afectiva y tiernas demostraciones de cariño (en caricias, miradas cariñosas, palabras de amor, etc.).

El ámbito *paternal* se caracteriza por la firme orientación y dirección que necesita la conducta del niño. Ella se expresa en ámbitos tales como el orden que se le da a la rutina del niño (en sus horas de comida, de sueño, etc.), los límites y las correcciones que sean necesarias para orientar su conducta hacia su verdadero bien en orden a una progresiva autonomía del niño y protagonismo del mismo en su propio desarrollo.

Esta labor complementaria de los padres permitirá al niño desarrollar este segundo pilar de la autoestima: la sensación de poder influir en su vida y en la de los demás, a la vez que va conquistando su progresiva autonomía. Esto es así, ya que el niño debe sentirse, por un lado, cuidado y seguro –para poder vencer sus temores–, y, por otro, desafiado hacia una progresiva *independencia*, que se manifestará como una *primera edad de la obstinación*, en la que el niño irá experimentando su posibilidad de oponerse o controlar como un impulso hacia su individuación.



Las consecuencias que trae la negligencia en alguno de estos aspectos son de una especial gravedad. Los psicólogos del apego han estudiado extensamente las consecuencias psicológicas que produce la ausencia de un *apego seguro*, propio del ámbito *maternal*, que será en esta etapa como una prolongación necesaria de la confianza básica y la significancia. En general, se han descrito distintos tipos de trastornos tales como *trastornos de la vinculación* y la ansiedad de separación, entre otros (Díaz Atienza y Blánquez Rodríguez, 2004).

Al respecto, Mercedes Palet (2000b) afirma que:

Cuando al niño, desde su llegada al mundo, se le dificulta o imposibilita una vivencia de auténtico amor y de bien, todas sus potencialidades específicamente humanas quedarán como suspendidas, sin posibilidad de expresión, y en su vida serán sólo aquellas potencias que el hombre tiene en común con los animales las que regirán su comportamiento. (p. 83)

A su vez, la sobreprotección también minará la autoestima de los niños, porque les hace experimentar a sí mismos como incapaces de hacer las cosas o afrontar las situaciones por sí mismos. Les hace crecer con miedo y con inseguridad. Desde este punto de vista, es fundamental *la irrupción del padre* en esta diada madre-hijo, de modo de promover la autonomía del hijo, dejando que acometa empresas más o menos grandes o arriesgadas, animándolo y acompañándolo en el proceso. Con esto, el niño va a intentar solventar sus problemas por sí mismo; va a probar, acertar o equivocarse y obtener un aprendizaje de todo ello. Y solo después de haberlo intentado, pedirá ayuda si se da cuenta de que no es capaz de conseguirlo por sí mismo.

Con respecto a la ausencia de la apropiada corrección, propia del *ámbito paternal* del amor de benevolencia, Mercedes Palet (2000b) refiere:

Cuando en la familia se confunde la esencia de este amor perfectivo y, en su lugar, se entrega un afecto que, ante todo, no contradiga la emotividad infantil y persiga primeramente el mantenimiento de un ambiente familiar tolerante-afectivo en el que no se produzcan *conflictos y traumas*, el niño, frente a la falta de dirección y orientación, quedará en manos de sus afectos. (p. 90)

Esto dejará al niño falto del autodomínio y la autonomía que le permita adquirir progresivamente una verdadera libertad.



En síntesis, la etapa de la autonomía se relaciona con la primera autoconciencia debido al progresivo despliegue de su inteligencia y su voluntad. El *poder*, como pilar de la autoestima, brotará junto con la toma de conciencia que nace de este autoconocimiento existencial ya no solo habitual sino actual, es decir, que emerge de actos conscientes. El niño, gracias a su progresivo desarrollo, ya no solo piensa, quiere o actúa, sino que se percibe pensando, queriendo y actuando, se percibe existente y finalmente sujeto de sus actos. El niño, al ser reconocido por sus padres como un ser único e irrepetible, poseedor de una biografía original, reafirmará el valor intrínseco que posee en su ser, estableciendo así las bases de este segundo pilar de su autoestima.

3. La segunda infancia (4-5 años) y el pilar de la virtud

En la etapa preescolar (4-5 años), la crisis planteada por Erikson (2000) se denomina *iniciativa versus culpa*. En ésta, el niño comienza a descubrir y potenciar sus capacidades, especialmente a través del juego que le permite desarrollar una actitud abierta y exploradora. La inhibición de esta actitud conlleva un sentimiento de culpa que “resulta ser también la patología básica en posteriores perturbaciones psiconeuróticas” (Erikson, 2000, p. 63).

Es importante recordar que, previo a esta etapa, desde el nacimiento e incluso antes, el niño está sumergido en su sensibilidad, experimentando con mucha vehemencia sus afectos, los cuales deben ser regulados *desde afuera* a través de la contención emocional que le brinden sus padres.

Durante esta etapa, surge como parte de la iniciativa una sana curiosidad por descubrir el mundo. Gracias al surgimiento del pensamiento intuitivo, el niño logra vislumbrar la belleza del mundo que lo rodea, se descentra progresivamente de sí mismo y presta cada vez mayor atención a las reglas que rigen la naturaleza. Esta sana curiosidad supone un nuevo despertar del deseo en el niño, lo cual será una oportunidad única para comenzar a conquistar la capacidad de moderar los deseos y regular los impulsos en función del bien, que en esta etapa el niño capta a través de lo bello.

La *primera edad del habituamiento*, de los dos a los siete años de vida, es la segunda etapa del desarrollo moral distinguida por Mercedes Palet (2000a). Este es el momento en que el



niño es particularmente apto para la adquisición de hábitos, especialmente de la ordenación afectiva. La templanza irá, en este sentido, capacitando al niño para el cultivo de todos los hábitos morales e intelectuales, y al mismo tiempo permitirá al niño dar los primeros pasos en la autorregulación afectiva, a través de la capacidad de posponer gratificaciones con tal de poder contemplar aquello que le atrae y lo asombra.

Esta actitud contemplativa del niño preescolar nace del progresivo reconocimiento de que hay algo valioso fuera de sí mismo, y de la constatación de que, para poder aprehenderlo, no todo puede o debe ser satisfecho de inmediato. Al aprender a detenerse ante la belleza, a esperar para comprender, a escuchar con atención, el niño inicia una forma primitiva de templanza: aprende a contener el impulso por capturar todo de inmediato y se abre a una actitud más receptiva, pausada y profundamente humana. La templanza en la infancia se formará entonces desde el asombro. Educar en el asombro es abrir espacios para el descubrimiento, para la espera, para el silencio y para el sentido. Es permitir que el niño se encuentre con la belleza, la verdad y el bien, y desde allí, aprenda a orientar sus deseos, a ordenar sus impulsos y, a vivir con libertad interior (L'Ecuyer, 2012).

Cuando esta iniciativa del niño no logra ordenarse a partir de la templanza, la sana curiosidad que nace del asombro se transformará en avidez, surgiendo en este caso el *vicio de la curiosidad* (de Aquino, 1994, *S. Th.*, II-II, q. 167). Es necesario tener presente este doble significado de la expresión *curiosidad*, ya que una de ellas corresponde al sano impulso del niño en crecimiento, la otra, corresponde al deseo desordenado de conocimiento, que puede llevar al niño a transgredir límites, tales como la privacidad o el pudor. Desde esta perspectiva, es necesario tener en cuenta que la culpa, mencionada por Erikson como la contraparte de la iniciativa, sólo será perjudicial cuando surja en situaciones en que, objetivamente, el niño no está transgrediendo ningún límite; de otro modo, la culpa será (al igual que la vergüenza en la etapa anterior) un sano mecanismo de regulación de la conducta, evitando la curiosidad (en el sentido de vicio) y promoviendo la reparación.

En síntesis, asombro por lo bello, junto con la progresiva manifestación y maduración de sus potencias espirituales (intelecto y voluntad), hace esta etapa idónea para el cultivo de los primeros hábitos en el niño, especialmente la templanza, ya que esta se define como *la virtud que modera la atracción por los placeres y procura el equilibrio en el uso de los bienes materiales*.



Por medio de la educación en la templanza, el niño irá logrando dirigirse hacia su mayor bien, aunque éste no coincida con el placer inmediato o con lo que le dicte su afectividad. De este modo, se irá dirigiendo al momento en que, habiendo adquirido la virtud, podrá juzgar lo que es debido en determinada circunstancia y podrá realizarlo con alegría, prontitud, facilidad y en plena posesión de su acto o sea, en plena libertad:

De lo que principalmente se encarga la templanza es que el orden interior de la persona y su consecuente actuación exterior no queden alterados ni turbados, ni por el ímpetu y la turbulencia pasional que algunos bienes particulares provocan en el ser humano, ni por la tristeza y desasosiego que la ausencia de estos bienes puede provocar en el ánimo. (Palet, 2000a, p. 144)

A través de la templanza la persona –y progresivamente el niño – es verdaderamente libre y puede obrar el mayor bien sin ser turbado por condicionamientos externos o internos. El efecto que logra esta virtud en la vida afectiva se le llama *regulación emocional* o *autorregulación afectiva* (Goleman, 1996).

Esta autorregulación afectiva, fortalecerá en el niño el pilar de la autoestima relacionado con el *poder* (posibilidad de control sobre su propia biografía) pero, junto con esto, le permitirá al niño una progresiva conciencia sobre sí mismo, como poseedor de ciertos bienes –en este caso, morales–, fortaleciendo lo que hemos denominado el pilar de *la virtud*.

Esta progresiva conciencia sobre sí mismo, pone en juego por primera vez, de manera consciente, el autoconcepto y la autovaloración como piezas clave de la autoestima. La posibilidad del niño de juzgarse a sí mismo como *bueno* en el sentido virtuoso –y no solo como digno de ser amado– reforzará su proceso de autoestimación, desarrollando sólidas raíces. No es indiferente a la autoestima del niño el considerarse generoso o egoísta, obediente o desobediente, y, en general, *bueno o malo*.

El pilar de la *virtud* se enraíza en el progresivo autoconocimiento en la línea de la esencia, a través del reconocimiento, por parte del niño, de sus características y cualidades, primeramente, en un sentido moral. Es muy importante aquí el rol de los padres como causa ejemplar de los hijos. A este respecto Palet (2000a) señala que: “Según Aristóteles (*Política*, L.VII, c. 17), es conveniente que los juegos y relatos con que el niño se entretiene, lo preparen y habitúen para las tareas reales que deberá desempeñar en su vida futura” (p. 162).



Además de ser vitales los padres para la promoción de la virtud, estos tendrán un rol fundamental en la posibilidad del niño de reconocer sus características de la manera más unitaria y realista posible. De este modo, el niño comienza a construir un autoconcepto basado en sus experiencias, pero mediadas por sus padres, quienes irán dotando de sentido y significado esas experiencias a modo de *razón vicaria*. Así mismo, tal como propone la Psicología Positiva, será importante que los padres conozcan y reflejen adecuadamente a sus hijos sus virtudes y fortalezas, tratando de ser realistas, pero sin caer en una *pedagogía de las debilidades*:

A diferencia de la aproximación tradicional basada en el paradigma del déficit que trabaja con la identificación de factores de riesgo y protectores de la salud, la Psicología Positiva se define como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto del potencial humano, sus motivaciones y capacidades. (Sheldon y King, 2001, p. 216)

4. La niñez (6-10 años) y el pilar de la competencia

En la etapa escolar (6-11 años) la crisis propuesta por Erikson es *industriosidad vs inferioridad*. La industriosidad es entendida como “un sentimiento básico de actividad competente” (Erikson, 2000, p. 65) con el cual el niño logra, con ayuda de sus padres y profesores, desarrollar sus capacidades y lograr sus metas. De lo contrario, se podría generar un sentimiento de inferioridad que acarrearía “muchos conflictos de decisiva influencia, impulsando al niño a una excesiva competencia o induciéndole a la regresión” (Erikson, 2000, p. 66). De la solución de este conflicto surge la *competencia*, como un sentimiento de ser capaz y tener herramientas para desenvolverse en su mundo.

Lo propio de esta etapa, como consecuencia del progresivo desarrollo del niño en todas sus áreas y, en especial, del pensamiento lógico, es un giro hacia la realidad objetiva, que el niño desea conocer, así como una mayor adaptación a la realidad social, expresada en el respeto por las reglas que ahora comprende, no en sus principios abstractos, pero sí en su pragmática. El niño se siente *capaz* de inventar, producir, coordinar con otros, desarrolla actitudes de tolerancia, aceptación, cooperación y convivencia, las cuales se manifiestan principalmente en el juego.



Lo expuesto por Erikson guarda una relación directa con el pilar de la autoestima planteado por Coopersmith, ya que ambos hacen referencia al desafío central a resolver en la etapa escolar: la capacidad del niño para el trabajo productivo y su adaptación a la realidad, así como las consecuencias que ello tendrá para su autoconcepto y autoestima.

Para la construcción de este pilar de la autoestima, el niño compara sus propias habilidades con las de sus compañeros, de tal modo que sus pares pasan a ser el reflejo y la vara con la que el niño se irá conociendo, avanzando y enriqueciendo su autoconocimiento en la línea de la esencia. Esto no significa que la información sobre sí mismos recibida de su ambiente familiar deje de ser importante, pero sin duda en estos años toma gran relevancia el grupo de pares.

En esta etapa, el niño reconocerá sus cualidades principalmente en un sentido de talentos y habilidades. Si la crisis se resuelve de manera exitosa, surgirá el *sentimiento de competencia*, entendido como una visión de sí mismo como capaz de dominar y completar tareas. En cambio, si se siente inadecuado en esta comparación, pueden emerger los sentimientos de inferioridad propios de una baja autoestima.

Será importante, para que el niño disfrute las tareas propias de la niñez y escolarización, dentro y fuera de la escuela, que tenga experiencias de éxito y reconocimiento. Por esto, el logro del sentimiento de *competencia* en el niño está estrechamente ligado al progresivo cultivo de la virtud de la fortaleza, ya que ésta se define como “la virtud que asegura, en las dificultades, la firmeza y constancia en la búsqueda del bien” (Iglesia Católica, 1992, n. 1808).

Conquistar nuevas habilidades y la subsecuente sensación de ser competente, hábil o capaz, supone la búsqueda y constancia de bienes arduos, es decir, que son difíciles de conseguir ya sea porque suponen perseverancia en el tiempo, ya sea porque supone paciencia con nuestras propias limitaciones, etc. Por ejemplo, el sentimiento de competencia que se logra cultivando un arte (como tocar la guitarra) y lo arduo que puede ser especialmente para un niño.

Esta virtud, tan importante en esta etapa para consolidar este pilar de la autoestima, será especialmente apropiado desarrollarla en el niño escolar principalmente por dos motivos. El primero, porque ya se habrá promovido previamente la virtud de la templanza, que es la base necesaria e imprescindible para el desarrollo de la fortaleza. El segundo, porque a esta



edad se les presentan a los niños nuevos desafíos y exigencias, desde el exterior (por ejemplo, las tareas del colegio, las distintas habilidades y conocimientos que se les enseña, el aumento de responsabilidades en la casa, etc.) y también desde el interior, ya que los niños se plantean ellos mismos, naturalmente, ciertos desafíos, como jugar fútbol, bailar ballet, tener más amigos, avanzar en alguna habilidad, etc. El niño ya no busca solo los *bienes delectables* o placenteros, sino que también busca los *bienes arduos* o difíciles de conseguir.

En esta etapa, el niño tiene mayores aspiraciones y metas, pero, al mismo tiempo, se enfrenta a su propia debilidad y limitaciones; por esto, es grande el riesgo de que el niño se proponga una meta y posteriormente la abandone por la dificultad o falta de estímulos placenteros que ello suponga; lo cual puede conducir al niño al vicio de la inconstancia. También existe el riesgo de que, por sus propias dificultades y limitaciones personales, el niño se crea incapaz de cosas que podría lograr –aunque quizá con mayor esfuerzo que otros–. Esta percepción de incapacidad, que se ve reforzada cuando recibe calificativos desvalorizantes como ‘tonto’, ‘flojo’, o ‘negado para tal cosa’, puede acentuar, a su vez, un sentimiento de desesperanza que lo conduzca a la mediocridad. Esto tiene sus bases en lo que afirma santo Tomás de Aquino (1989): “cuando el bien se considera imposible de conseguir, se presenta con carácter de repelente” (*S. Th.*, I-II, q. 40, a. 4).

Las consecuencias a futuro de no desarrollar la virtud de la fortaleza son grandes: la persona que no tiene fortaleza se siente impotente para buscar los bienes e ideales más nobles, entonces busca un *camino alternativo* en el cual pueda destacarse, y que generalmente es un camino vicioso. Así lo advierte San Alberto Hurtado (1936):

Si tenemos la desgracia de cerrarle ese camino por el cual quería él ser bueno y aspiraba a la felicidad y a la constitución de su yo ideal, buscará un camino torcido, una compensación a su ideal fallido. Muchos son malos porque se les ha cerrado el camino de ser buenos. (p. 531)

Por tanto, la falta de la educación en la virtud de la fortaleza no sólo afecta la autoestima de los niños, que dejan de creer en su propia capacidad de ser mejores y lograr ideales nobles, sino que también pone al niño en riesgo de generar una actitud resentida y envidiosa con aquellos que sí se dirigen hacia un ideal noble y alto. Lo advierte Mercedes Palet (2007) al referir:



Cuando en la familia se desatiende la educación de la virtud de la fortaleza y se descuida el cuidado que el corazón del niño necesita para abrirse a aquellas cosas grandes para las que, porque suponen el combate de “guerras particulares”, el niño ha de ejercitarse en el esfuerzo que exige la superación de dificultades, puede generarse en el individuo aquel sentimiento de impotencia que está en la raíz de toda actitud resentida. (p. 161)

La virtud de la fortaleza es justamente aquella que perfecciona el ánimo de la persona para que siempre busque el mayor bien con esperanza, sin sucumbir ante las dificultades y obstáculos que pueden sobrevenir en el camino a alcanzarlo. Por esto se dice que la fortaleza es la virtud del *bien arduo* y, por esto mismo, es la virtud que permite alcanzar los bienes más valiosos en la vida.

5. *La adolescencia como actualización de los pilares de la autoestima en la propia identidad*

Resulta interesante revisar una propuesta que aplica los pilares de la autoestima al desarrollo en la adolescencia, etapa en la que toma especial relevancia la construcción de la propia identidad

Erikson plantea para esta etapa, que transcurre aproximadamente entre los 11 y los 21 años, la crisis de la *identidad v/s confusión de identidad*, donde el adolescente necesita un nuevo impulso a su autonomía, de tal modo de poder definir su identidad personal y descubrir cuál es su lugar en la sociedad.

La integración de los diferentes elementos de la identidad dentro de la personalidad es costosa y requiere bastante tiempo. Por ello, el adolescente necesita que se le conceda un aplazamiento o *moratoria psicosocial*.

Respecto de la importancia de la autoestima en la adolescencia la psicóloga infanto-juvenil Nuria Torres (2020) plantea una propuesta similar a la de Coopersmith (1967), basada en una comprensión de la autoestima como un fenómeno complejo apoyado sobre los 4 pilares. Al respecto, Torres (2020) plantea los siguientes:

1. *Vinculación*: resultado de la satisfacción que obtiene el adolescente al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás también reconocen como importantes.



2. *Singularidad*: resultado del conocimiento y respeto que el adolescente siente por aquellas cualidades o atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades.
3. *Poder*: consecuencia de la disponibilidad de medios, de oportunidades y de capacidad en el adolescente para modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.
4. *Modelos o pautas*: puntos de referencia que dotan al adolescente de los ejemplos adecuados, humanos, filosóficos y prácticos, que le sirven para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y modales propios.

En cuanto a la *vinculación*, se observa una gran semejanza con el pilar planteado por Coopersmith como *significancia*, en cuanto a la importancia de que el adolescente se sienta amado y aprobado por personas significativas. Durante esta etapa, será especialmente importante que los padres puedan tolerar ciertas actitudes propias del adolescente, como la crítica, la obstinación y la distancia, de modo que puedan permanecer disponibles para ellos, logrando un delicado equilibrio entre cercanía y distancia. Esto le entregará al adolescente un mensaje de amor incondicional y una nueva *reafirmación existencial*: 'te quiero, sin importar lo que hagas'.

En lo que respecta a la *singularidad*, se pone de relieve la importancia de que el joven desarrolle sentimientos de capacidad en relación a sus cualidades y atributos. Esto se relaciona directamente con lo planteado por Coopersmith en cuanto al pilar de la *competencia*. Durante la adolescencia, la conciencia de sus propias capacidades lo harán sentirse no sólo competente sino también único, al ir definiendo su identidad a través del reconocimiento de sus propias habilidades y talentos. Asimismo, será especialmente importante en esta etapa alentar una identidad realista y un proyecto de vida basado en la esperanza, en el cual el adolescente pueda reconocer que 'él puede'. Por ello, adquiere nuevamente especial relevancia el cultivo de la virtud de la fortaleza, de manera que el joven pueda perseverar en la búsqueda de metas arduas como parte de su proyecto de vida y prevenir el fenómeno de la acedia.

En cuanto al *poder*, ambos autores hacen una definición casi exacta de este factor, destacando la importancia de que el niño, a medida que crece, logre ir experimentando una creciente posibilidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa. Esto, en la adolescencia, es clave para el desarrollo de la propia identidad y proyecto de vida. Será de vital importancia para que el adolescente pueda convertirse progresivamente en el



autor de su propia biografía, junto con un renovado esfuerzo en cuanto a la conquista del autodomínio, ya que de otro modo quedará a merced de sus afectos. Para esto, la virtud de la templanza juega un rol fundamental.

Finalmente, en cuanto a los *modelos o pautas*, queda de relieve la importancia de la conquista de virtudes morales para una adecuada autoestima, tal como plantea Coopersmith a través del pilar de la *virtud*. Esto, en la adolescencia, se traducirá en la construcción de una escala de valores personal, que debe apoyarse en el cultivo de la sabiduría para cimentar esta tarea acorde con la auténtica felicidad humana. Esta escala de valores lo impulsará luego a la persecución de ideales concretos, llevando así a la vida esos valores. En relación a esto, la existencia de modelos adecuados es especialmente relevante en la etapa de la adolescencia, ya que el joven buscará a su alrededor modelos que encarnen estos ideales, con los cuales poder identificarse, como parte del proceso de formación de su propia identidad.

Conclusiones

Desde la Psicología Integral de la Persona comprendemos la autoestima como el resultado de una triple dinámica entre la cognitiva, el intelecto y los afectos con respecto a uno mismo. Asimismo, dado que la estima hacia sí mismo es un amor, esta puede tener su variante sensible y su variante espiritual, ya que nace siempre de un conocimiento. Sin embargo, en un sentido propio, la autoestima no reside en el afecto sensible, sino en la voluntad, porque es una disposición afectiva estable que se tiene acerca de sí mismo y que nace del conocimiento racional (esencial y existencial).

El desarrollo de la autoestima a lo largo de la infancia puede entenderse como un proceso continuo de integración entre la experiencia afectiva, la maduración psicológica y la formación moral, tal como lo muestran las propuestas de Coopersmith, Erikson y la Psicología Integral de la Persona.

En la primera infancia, el niño funda su autoestima en la *significancia*, es decir, en la experiencia originaria de ser amado, acogido y valorado incondicionalmente en el seno de su familia. Esta vivencia primaria –que Mercedes Palet y Tomás de Aquino describen como una



afirmación existencial– constituye el terreno fértil sobre el cual se edifica su confianza básica y su capacidad futura de amar y valorarse.

En la segunda infancia temprana (2-3 años), la autoestima se fortalece mediante el *poder*, expresión del deseo natural de autonomía, del autocontrol inicial y de la capacidad de influir en el propio mundo. La complementariedad educativa de padre y madre –protección y desafío, cuidado y exigencia– resulta esencial para que el niño conquiste esta autonomía sin caer en la inseguridad derivada de la sobreprotección ni en la falta de guía que producen límites difusos.

Posteriormente, en torno a los 4-5 años, emerge el pilar de la *virtud*, donde la iniciativa infantil encuentra su cauce en el asombro, en la belleza y en la adquisición de hábitos, especialmente la templanza. Esta virtud inaugura en el niño la autorregulación afectiva y un primer autoconcepto moral, permitiéndole verse a sí mismo como capaz de orientar sus deseos hacia bienes mayores y no solo hacia gratificaciones inmediatas.

Finalmente, en la etapa escolar (6-10 años), el niño desarrolla su sentido de *competencia*, apoyado en la fortaleza y en la capacidad de perseverar frente a desafíos reales. La comparación con los pares, el aprendizaje escolar y las experiencias de logro construyen en él la convicción de ser hábil, eficaz y capaz de enfrentar bienes arduos, evitando sentimientos de inferioridad y actitudes resentidas.

La toma de conciencia de su propia individualidad y el descubrimiento de sus propios talentos (y la consecuente responsabilidad de desarrollarlos) será un complemento y una ampliación de la verdadera raíz de su autoestima que estará asentada en el amor incondicional. Esto permitirá al niño enfrentarse a sus limitaciones con esperanza, como un desafío a conquistar, y no con el temor de una amenaza de la que es preciso huir. Así, la humildad y la autoestima serán el complemento perfecto del conocimiento y el amor de sí.

En conjunto, estos cuatro pilares –significancia, poder, virtud y competencia– no solo permiten comprender la formación progresiva de la autoestima, sino que también preparan al sujeto para la tarea de la adolescencia: la integración de estas experiencias en una identidad personal coherente, capaz de autodirigirse, reconocerse valiosa y proyectarse hacia un bien propio y comunitario. Así entendida, la autoestima es un proceso dinámico y relacional que



hunde sus raíces en el amor recibido, crece en la autonomía y la virtud, y florece en la capacidad de realizar el propio bien con libertad, alegría y responsabilidad.

Referencias

- Adler, A. (1947). *Conocimiento del hombre*. Espasa Calpe.
- Asociación de Psicología Integral de la Persona (2015). *Manifiesto de principios*. APSIP. <https://www.apsip.org/>
- Barroso López, M. D. (2017). *Personalidad, virtud y autoconocimiento: El orden y desorden afectivo y sus influencias sobre el autoconocimiento* [Tesis de doctorado, Universidad Abat Oliba CEU]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/432782>
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson el diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.
- Castro-Blanco, D. (2021). *Desarrollo humano y psicología integral de la persona*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Concilio Vaticano II (1965). *Constitución pastoral Gaudium et spes: Sobre la Iglesia en el mundo actual*. Editrice Vaticana.
- Coopersmith S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. W.H. Freeman W. H. & Co.
- Coopersmith, S. (1981). *Self-Esteem Inventory (SEI)*. Consulting Psychologists Press.
- Craighead, E., McHale, S. y Popper, A. (2001). *Desarrollo de la Autoestima y la Conciencia Moral en las Contradicciones de la Sociedad Contemporánea*. Ediciones Egea.
- de Aquino, T. (1949). *De Veritate*. En *Quaestiones disputatae* (Vol.umen I). Marietti.
- de Aquino, T. (1988). *Suma de Teología* (Tomo I). BAC.
- de Aquino, T. (1989). *Suma de Teología* (Tomo II). BAC.
- de Aquino, T. (1990). *Suma de Teología* (Tomo III). BAC.
- de Aquino, T. (1994). *Suma de Teología* (Tomo IV). BAC.



- de Aquino, T. (2018). *Comentario a la Metafísica de Aristóteles*. Gredos.
- Díaz Atienza, J. y Blánquez Rodríguez, M. P. (2004). El vínculo y la psicopatología en la infancia, evaluación y tratamiento. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 82-90. doi.org/10.65549/tyj8gh34
- Echavarría, M. F. (2005). *La praxis de la Psicología y sus niveles epistemológicos según santo Tomás de Aquino*. Documenta Universitaria.
- Echavarría, M. F. (2002). Memoria e identidad según santo Tomás. *Sapientia* 57, 91-112.
- Erikson, E. (1993). *Infancia y Sociedad*. Hormé.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós Ibérica.
- Fernández Montero, J. (1999). *La educación de los hijos: Dimensión psicológica* (Vol. 1). Editorial Profamilia.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Hurtado, A. (1936). Caracteres psicológicos de la adolescencia. *La Revista Católica*, LXXI/820, 444-451.
- Iglesia Católica. (1992). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Asociación de Editores del Catecismo. https://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html
- James, W. (1890/1989). *Los principios de la psicología*. Fondo de cultura económica.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma Editorial
- Maritain, J. (1947). *La persona y el bien común*. Club de Lectores.
- Palet, M. (2000a). *La familia, educadora del ser humano*. Scire-Balmes.
- Palet, M. (2000b). *Educación y virtudes aspectos filosóficos y psicológicos del desarrollo moral en la familia*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Barcelona.
- Palet, M. (2007). *La educación de las virtudes en la familia*. Scire-Balmes.
- Ramírez Salguero M. I. y Herrera Clavero, F. (2002). El autoconcepto. *Eúphoros*, 5, 185-201.
- Rojas-Barahora, C., Zegers, B. y Förster, C. E. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista Médica de Chile* 137, 791-800.
- Rosenberg M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.



- Sheldon, K. M. y King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Torres, N. (2020). La autoestima en los adolescentes. *Psicoactiva*. Recuperado el 29 de mayo de 2026 de Wayback Machine: <https://web.archive.org/web/20190721214108/https://www.psicoactiva.com/blog/la-autoestima-en-los-adolescentes/>
- Torres, A. (16 de julio de 2025). Las 5 diferencias entre autoconcepto y autoestima. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/diferencias-entre-autoconcepto-autoestima>