



Universidad
Finis Terrae



**Asociación de Psicología
Integral de la Persona**

Persona est perfectissimum in tota natura

ISSN: 2810-7020

Cuadernos de Psicología Integral de la Persona

Número 4:

El desarrollo humano desde
una mirada integral de la persona



Cuadernos de Psicología Integral de la Persona

ISSN: 2810-7020

N. 4, 2026

doi: 10.38123/PSIP.4

Editor general

Pablo Verdier Mazzara

Comité editorial

Sebastián Buzeta Undurraga

Universidad Gabriela Mistral, Chile

Catalina Cubillos Muñoz

Universidad Finis Terrae, Chile

Carlos Casanova Guerra

Profesor visitante, Hamilton Center, Universidad de Florida, USA

María Teresa Gargiulo de Vázquez

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Hernán Muszalski

Universidad Gabriela Mistral, Chile

Santiago Vázquez

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Martín Echavarría

Universidad Abat Oliba, España

Ruth de Jesús Gómez

Universidad Francisco de Vitoria, España

Mercedes Palet

Profesor visitante, Universidad Abat Oliba CEU, España



Stefano Parenti

Presidente de la Associazione di Psicologia Cattolica, Italia

Joan D'Ávila Juanola

Universidad Abat Oliba, España

Miguel Ángel Fuentes

Seminario religioso Instituto Verbo Encarnado, Argentina

Colaboraciones

Editora: Carolina Barriga Polo

Editor asistente: Nicolás García Matte

Editora técnica: Consuelo Salas Lamadrid

Diseño gráfico: Alejandra Urzúa Infante



Este contenido se publica bajo una licencia internacional Creative Commons
Reconocimiento No Comercial Sin Obras Derivadas 4.0.



Universidad Finis Terrae
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Escuela de Psicología

Colección

Cuadernos de Psicología Integral de la Persona

Número 4: El desarrollo humano
desde una mirada integral de la persona



Tabla de contenidos

Presentación	5
1. Influencia del hábito moral sobre el acto humano, <i>Miguel Ángel Fuentes</i>	9
2. La mirada que humaniza. Vínculo, hábito y formación de la subjetividad, <i>Klaus Droste Ausborn</i>	22
3. Factores del desarrollo humano desde la psicología integral de la persona, <i>Daniela Castro-Blanco</i>	37
4. Mirada evolutiva de la autoestima desde un estudio de sus pilares fundamentales, <i>Carolina de las Mercedes Barriga Polo</i>	45
5. Elección de carrera, elección de vida, <i>María José Bunster Bustamante</i>	73



Presentación

Es una satisfacción ofrecer nuestro cuarto volumen de *Cuadernos de Psicología Integral de la Persona*. Tras nuestro primer volumen sobre Gestalt (2023), seguido de un segundo sobre el trauma (2024) y un tercero sobre los presupuestos básicos (2025) que recopila las ponencias de nuestra primera Jornada de Psicología Integral de la Persona, celebrada en Santiago de Chile (2016), corresponde ahora el turno a las ponencias de nuestra III Jornada que trató sobre el desarrollo humano desde una mirada integral de la persona. Los expositores tratan temáticas tan diversas como los hábitos morales (Miguel A. Fuentes), la formación de la subjetividad (Klaus Droste), el desarrollo humano (Daniela Castro), el autoconcepto y autoestima (Carolina Barriga), y la elección vocacional (María José Bunster).

Los trabajos arriba citados, junto con la colección de libros publicada por la Escuela de Psicología de la Universidad Finis Terrae (Santiago de Chile), van engrosando el corpus de un modelo de psicología novedoso, en cierto sentido original, fundado en la antropología y ética de Tomás de Aquino.

Precisamente en este fraile medieval, aventajado estudioso de Aristóteles, quisiéramos detenernos a fin de destacar algunas maravillas que surgen al considerar sin prejuicios su pensamiento.

En primer lugar, no deja de sorprender cómo, desde la antropología aristotélico-tomista, es posible iluminar a la psicología actual, no ya de un modo general, sino –como constatará el lector– una amplia gama de temáticas de interés para el psicólogo.

En segundo lugar, precisamente porque estas temáticas se abordan desde una única y misma antropología, estas, aparecen con una organicidad sistémica y comprensión común, lo que le da a la psicología como ciencia una unidad que no encontramos al interior de otras corrientes psicológicas.

Estas dos simples observaciones debieran despertar en un lector poco informado sobre el pensamiento aristotélico-tomista no menos que curiosidad por indagar esa fuente tan rica en derivadas, permaneciendo todas estas referidas a un trasfondo común que les da cuerpo, coherencia y unidad.



Ante una psicología moderna que se contenta con descripciones sin fundamentos antropológicos, con teorías basadas en fundamentos antropológicos y epistemológicos implícitos, nunca expuestos ni tematizados, o con una mera ciencia basada en la evidencia empírica incapaz de dar cuenta del por qué funciona, Aristóteles, pero sobre todo Tomás de Aquino, nos ofrecen un pensamiento maduro y radical, es decir, un pensamiento que da cuenta desde las raíces el cómo y por qué de las cuestiones psicológicas tratadas en las diversas áreas y temáticas de la psicología moderna.

Reparemos en lo ya dicho al pasar: desconocemos una corriente o teoría psicológica moderna que posea la virtud de explicar todas las áreas de la psicología con la profundidad, claridad y unidad orgánica que sí alcanza la antropología tomista. Por el contrario, cuánto nos sorprende el constatar que, incluso en ediciones universitarias serias de académicos distinguidos, al tratar de la psicología de la Edad Media, o derechamente la de santo Tomás, se difunden afirmaciones gratuitas que hacen pensar en una falta de profundización en la temática que abordan. Al toparnos con textos de esa índole, nos resulta casi imposible encontrar una justificación, sobre todo estando, como lo están hoy día, los textos de Tomás al alcance de quien lo desee.

Afortunadamente, como suele suceder, hay excepciones dignas de mención. Citaremos algunas que nos resultan particularmente significativas por el prestigio y lugar que ocupan en el ámbito de las ciencias psicológicas quienes lo dicen.

Así, por ejemplo, el psiquiatra y filósofo Karl Jaspers (1913/1977), afirma en su inigualable *Psicopatología general*¹:

El estudio de la psicología de santo Tomás vale la pena todavía hoy. Es el modelo originario y la realización de un gran tipo. Sus clasificaciones merecen ser meditadas. Exponemos algunas: Tomás distingue el conocimiento sensorial y el poder sensorial como *inmediatamente* dependientes del cuerpo; de la razón y del poder espiritual como *mediatamente* dependientes del cuerpo. Lo *sensorial* se divide primero en los sentidos externos, el tacto, el gusto, el olfato, el oído, la vista; en segundo lugar, en las capacidades sensoriales internas, entre las cuales el *sentido general* (por él se vuelven conscientes las diversas sensaciones de los sentidos y es captado lo sensible general –movimiento y sosiego, unidad y multiplicidad, tamaño, figura; es el centro en el que se agrupan en una unidad todos los sen-

1 Jaspers, K. (1977). *Psicopatología general*. Editorial Beta.



tidos), la *imaginación* (conserva las impresiones y las reproduce en la representación y la fantasía), el *juicio sensorial* (los instintos, los impulsos instintivos, la capacidad instintiva de estimación, superan la percepción e incluyen un juicio; son una especie de participación en la razón), la *memoria sensorial* (conserva las experiencias sensoriales provistas con un signo del tiempo)–. A esto se añade en tercer término la capacidad sensorial del *appetitus concupiscibilis, irascibilis* y las pasiones (*passiones*). (p. 265)

Desde un ángulo totalmente diverso, el psicoanalista y psicólogo social de origen judío Erich Fromm (1983/1988), también hace eco de la sabiduría de Tomás de Aquino, llegando a sostener en *El Amor a la vida*²:

En Tomás de Aquino se encuentra un sistema psicológico del cual se puede probablemente aprender más que de gran parte de los actuales manuales de tal disciplina; se encuentran en él interesantísimos y muy profundos tratados de temas como narcisismo, soberbia, humildad, modestia, sentimientos de inferioridad y muchos otros. (p. 96)

Otro gran protagonista de la psicología moderna, el conocido psicólogo húngaro-americano, Mihaly Csikszentmihalyi (1990/1996), en su conocida obra *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*³, afirma:

Hace veintitrés siglos, Aristóteles llegó a la conclusión de que lo que buscan los hombres y las mujeres, más que cualquier otra cosa, es la felicidad. Mientras que deseamos la felicidad por sí misma, cualquier otra meta (salud, belleza, dinero o poder) la valoramos únicamente porque esperamos que nos haga felices. Muchas cosas han cambiado desde el tiempo de Aristóteles. Nuestra comprensión de los mundos de estrellas y de átomos se ha ensanchado más allá de lo que jamás podríamos creer. Los dioses de los griegos son niños indefensos comparados con la humanidad de hoy en día y con los poderes que poseemos. Y sin embargo, sobre este tema tan importante poco ha cambiado en los siglos que han transcurrido. Hoy no sabemos más acerca de la felicidad de lo que sabía Aristóteles y, respecto a saber cómo obtener esta condición tan valorada, casi podríamos decir que no hemos realizado ningún progreso. (p. 12)

2 Fromm, E. (1988). *El Amor a la vida*. Paidós.

3 Csikszentmihalyi, M. (1990/1996). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Kairós.



Valgan estas tres breves citas para despertarnos el interés por lo que una rica tradición, inexplorada en psiquiatría y psicología, tiene para ofrecernos. Desconocemos por qué los autores citados no le sacaron partido al reconocido hallazgo que declararon.

Sin embargo, unos pocos autores, menos conocidos, sí han encontrado en esta tradición filosófica una mina no explotada de fundamentos e incluso agudas observaciones y análisis para la psicología y psiquiatría. Baste solo mencionar al filósofo y psiquiatra austríaco Rudolph Allers (1883-1963); la psicóloga checa Magda Arnold (1903-2002); la psiquiatra holandesa Anna Terruwe (1911-2004) de quien Pablo VI dijera acerca de sus trabajos que son “un pequeño regalo para la Iglesia”; al psicólogo belga, padre Joseph Nuttin (1933-2014); y a la psiquiatra argentina María Ana Ennis (1927-2026). A todos ellos les debemos el demostrar-nos que el camino de síntesis entre la tradición filosófica aristotélico-tomista y la psicología sí es posible, síntesis que resulta en una integración rica en alcances y repercusiones para la práctica clínica.

Tras su estela, como ejemplos y modelos inmediatos, y como sentados sobre hombros de gigantes al valernos de la tradición tomista, estos Cuadernos quieren contribuir tanto a recoger el legado de nuestros predecesores, como a la difusión de este modelo que hemos denominado Psicología Integral de la Persona. Sean los números ya publicados y los que vendrán un homenaje a quienes nos antecedieron, a la vez que un acicate a las nuevas generaciones para perpetuar este esfuerzo noble y fecundo en frutos de paz y salud mental.

Dr. Pablo Verdier Mazzara
Editor general



Influencia del hábito moral sobre el acto humano

P. Miguel Ángel Fuentes¹

Resumen

A partir de la tradición filosófica de Aristóteles y de su desarrollo en el pensamiento de santo Tomás de Aquino, se analiza la noción de virtud moral como hábito electivo y su relación con la perfección del acto humano y con la libertad. En primer lugar, se explica cómo la virtud influye en la recta estimación del fin, generando una connaturalidad entre las facultades apetitivas y el bien moral, de modo que el sujeto llega a percibir el bien como verdaderamente conveniente. Esta disposición interior permite orientar adecuadamente el razonamiento prudencial que conduce a la elección moral. En segundo lugar, se examina el papel de la prudencia como virtud intelectual que delibera, juzga y determina los medios adecuados para realizar el bien en cada situación concreta. Finalmente, se muestra que la virtud no produce acciones automáticas, sino que perfecciona la capacidad electiva de la voluntad, fortaleciendo la libertad para elegir el bien y realizarlo de modo firme y constante. La formación de hábitos virtuosos aparece como un elemento central para comprender el desarrollo moral de la persona y su relevancia en la psicología contemporánea.

Palabras clave

virtud moral, hábito electivo, prudencia, libertad, santo Tomás de Aquino

¹ Seminario religioso del Instituto del Verbo Encarnado, San Rafael, Argentina



Un tema ausente en gran parte de la psicología del último siglo es el de los hábitos morales, en particular la virtud. A lo sumo, podemos llegar a encontrar algunos desarrollos en sentido conductista, es decir, respecto del hábito, visto como mecanismo reflejo, aprendido en orden a enfrentar determinadas situaciones de un modo automático y eficaz.

Sin embargo, es un tema importantísimo. Aristóteles tituló sus obras morales como *ética*, palabra que proviene de *éthos*, que se escribe con la letra griega *eta* o *e larga*, y no *éthos* con la palabra griega *épsilon* o *e breve*. La diferencia entre una y otra es que *éthos* con *eta* (e larga) quiere decir *carácter*; con *épsilon* (e breve), en cambio, quiere decir *costumbre*. La ética no es, pues, la ciencia de las costumbres, sino la del carácter; esto es, de la virtud o del hábito virtuoso. Y por eso hay quienes dicen que el libro de Aristóteles (*Ética a Nicómaco*) es más un libro de psicología que de ética, pues es un texto donde el Filósofo da las pautas para la formación del carácter virtuoso. Esto lo reconoce incluso un autor de proveniencia neopsicoanalítica y marxista como Erich Fromm (1986), quien escribe en una de sus obras:

La mayoría de los hombres piensan que la psicología es una ciencia relativamente moderna. Opinan eso porque la palabra «psicología» se difundió en general en los últimos 100 o 150 años. Olvidan, sin embargo, que hay una psicología anterior a ésta, que se extendió más o menos desde el año 500 a.C. hasta el siglo XVII, aunque no se le haya llamado psicología sino «ética», y también, más frecuentemente, «filosofía»; pero no era otra cosa que psicología. ¿Cuáles eran entonces la naturaleza y los fines de esta psicología premoderna? A esto se puede responder muy sucintamente: era el conocimiento del alma del hombre con el fin de convertirlo en un hombre mejor. La psicología tenía entonces una motivación moral, y hasta podríamos decir religiosa, espiritual. (p. 96)

Ningún psicólogo ni psicoterapeuta debería, pues, prescindir de sus líneas. Y menos todavía de las alturas a las que llevó santo Tomás de Aquino el pensamiento de Aristóteles en su propio comentario.



Objetivo del ensayo

En este breve ensayo trataré de responder a dos interrogantes:

1. Por qué santo Tomás llama a la virtud moral *hábito electivo*.
2. En qué sentido la virtud perfecciona el acto humano, y especialmente la libertad del mismo.

Santo Tomás de Aquino (1989) define la virtud moral como un hábito electivo (*est ergo virtus habitus electivus*) (*S. Th.* I-II, q. 58, a. 1, ad. 2; q. 29, a. 1) en el sentido de que hace hacer bien (*bene*) el acto humano, el cual es un acto electivo. A esto, santo Tomás llegó tras una evolución de su pensamiento.

Partamos de que santo Tomás distingue, en todas sus obras, dos aspectos del acto humano que él denomina *substantia actus* y *modus agendi*. Con *substantia actus* entiende todo el acto con su momento principal en la elección. El *modus agendi* es la facilidad y la delectabilidad que acompañan al obrar humano perfecto.

Ahora bien, según el *Comentario a las Sentencias* para la *substantia actus* (*III Sent.*; de Aquino, 2019), es decir, para cumplir la elección recta, o sea, para hacer un acto psicológicamente humano y éticamente bueno, bastarían las facultades naturales del hombre, mientras que la virtud agregaría la facilidad y la delectación. Haría hacer bien (*bene*) lo bueno (*bonum*).

En cambio, en la *Suma Teológica* (*S. Th.*; de Aquino, 1990, 1994) y en el *Comentario a la Ética Nicomáquea* (*In Eth.*; de Aquino, 1964), la virtud pasa a influir directamente sobre la *substantia actus*. Así, al hablar de la condición para que la acción sea perfectamente buena, dice que hay que hacerla *bien*. Pero al momento de explicar ese *bien* no dice ‘hay que hacerla bien, es decir, fácil y deleitablemente’, sino “hay que hacerla bien, es decir, conforme a la recta elección” (de Aquino, 1989, *S. Th.* I-II, q. 65, a. 4), lo cual pertenece a la substancia del acto. El hábito que perfecciona la facultad apetitiva ya no solo otorga el hacer fácil, pronto y deleitablemente una obra, sino que garantiza la rectitud de la misma elección, es decir, permite que sea hecha *connaturalmente*, según el modo como le compete por naturaleza a tal potencia².

2 “Para la bondad de las obras de arte basta con que las cosas que se hacen, estén bien hechas. Pero las virtudes son principios de acciones que no terminan en una materia exterior, sino que permanecen en los mismos agentes, por lo que tales acciones son perfecciones de los agentes, y por tal razón la bondad



Veamos ahora cómo realiza esto la virtud.

La virtud moral y la recta estimación del fin

En primer lugar, santo Tomás asigna a la virtud moral la función de garantizar lo que él llama la recta estimación del fin. Santo Tomás de Aquino (1964, *In Eth.*, VI, 10, nn° 1273-1274) afirma que el fin bueno, que tiene la función de principio en el silogismo o razonamiento prudencial, no aparece bueno “sino al bueno, es decir al virtuoso, quien tiene recta estimación del fin, por cuanto la virtud moral hace recta la intención del fin”³. ¿Qué es esto del *silogismo prudencial*? Es el modo en que razonamos cada vez que tomamos una decisión moral. Pongamos un ejemplo.

1. Hay que hacer el bien y evitar el mal.
2. Entonces debo evitar el robo, pues es un mal.
3. Ahora bien, este acto concreto, que consiste en llevarme esa bicicleta sin permiso de su dueño, es un mal.

de estas acciones consiste en los mismos agentes. Por eso dice [Aristóteles] que para algunas cosas sean hechas justa y temperadamente no basta con que las obras que se hacen sean buenas, sino que se requiere que el operante obre de *modo debido*. Ahora bien, este *modo debido* se considera en razón de tres cosas. La primera pertenece a la razón o intelecto, a saber, que el que obra la opera de virtud no actúe por ignorancia o por casualidad sino que sepa lo que hace. Segundo, en cuanto a la parte apetitiva, en lo cual se consideran a su vez dos aspectos: ante todo, que *no obre por pasión* (como por ejemplo el que hace un acto de virtud pero movido por el temor), *sino por elección*; en segundo término que la elección de la obra de virtud no sea en razón de otra cosa (como quien hace una obra virtuosa porque es lucrosa o por vanidad), *sino por sí misma*, en cuanto la misma agrada a aquel que tiene el hábito virtuoso como algo conveniente a sí. Lo tercero se toma según la razón de hábito, a saber, que la realice firmemente (es decir de modo constante en cuanto a sí mismo y manteniéndose inmóvil en cuanto a los influjos exteriores) de modo tal que no sea removido de la elección virtuosa y del obrar según la misma” (de Aquino, 1964, *In Eth.*, II, 4, n° 283).

- 3 *Habitus prudentiae non fit sine virtute morali (quae se habet semper ad bonum) ut dictum est et ratio eius est manifesta. Quia, sicut syllogismi speculativi habent sua principia, ita syllogismorum operabilium principium est quod talis finis sit bonum et optimum, qualiscumque finis sit ille propter quema liquis operatur, et ponatur, exempli gratia, quodcumque, puta temperato optimum et quasi principium est attingere medium in concupiscentia tactus. Sed quod sit optimum, non apparet nisi bono, id est virtuoso, qui habet rectam existimationem de fine, cum virtus moralis faciat rectam intentionem finis; et quod aliis malis non appareat id quod vere est optimum, patet per hoc quod malitia opposita virtuti pervertit iudicium rationis et facit mentiri circa fines, qui sunt circa practica principia, sicut intemperato videtur optimum sequi concupiscentias. Non autem recte potest syllogizari si erratur circa principia. Cum ergo ad prudentem pertineat recte syllogizari de operabilibus, manifestum esto quod impossibile est esse prudentem illum qui non est virtuosus, sicut non posset esse sciens qui erraret circa principia demonstrationis* (de Aquino, 1964, *In Eth.*, VI, 10, nn° 1273-11274).



4. Por tanto, debo evitar llevarme esa bicicleta contra la voluntad de su dueño.
5. Finalmente, me parece muy bueno para mí respetar ese bien del prójimo.

La primera premisa es el primer principio de nuestra sindéresis. Es un principio evidente por sí mismo, pero universalísimo. Nuestra ciencia moral natural forja a partir de él principios que también son universales, aunque ya más concretos. Son los modos concretos del bien natural y del mal contranatural. Los más universales coinciden con los mandamientos de la ley natural. En este caso he puesto como ejemplo el robo: el robo es un mal, porque destruye la sociabilidad natural de nuestra naturaleza; si el robo fuese lícito, no tendríamos ni amigos, porque no sabríamos cuándo estos, haciendo uso de lo que es lícito, se van a llevar nuestra bicicleta, nuestro auto o nuestra esposa. Estas afirmaciones universales las establece la razón a modo de concreciones del principio universal de la sindéresis. Pero luego, en cada caso concreto, interviene la cogitativa, potencia anfibia que hace de puente entre lo universal y lo particular, identificando un acto concreto como contemplado por los respectivos principios: *‘Este acto que se me ha cruzado por la cabeza (llevarme sin permiso esa bicicleta apoyada en el árbol y que nadie parece vigilar) es precisamente en lo que consiste un robo’* (llevarse algo contra la razonable voluntad de su dueño). La conclusión la saca primero la conciencia y luego la prudencia. La conciencia afirma: *‘Si quiero respetar los principios morales, no me debo llevar esa bicicleta porque va contra la norma moral’*. La prudencia: *‘Me parece muy bueno para mí y conveniente el no llevarme esa bicicleta y respetar lo que pertenece al prójimo’*.

Decía antes que los fines virtuosos (honrar a los padres, decir la verdad, respetar los bienes del prójimo, ser castos) es algo que alcanzamos con la razón natural. Y también decíamos que santo Tomás sostiene que no alcanza para ser buenos con este mero conocimiento. Si no hay virtud, esto solo no alcanza. ¿Por qué?

La respuesta puede esbozarse sintéticamente como sigue: no basta con que los principios sean conocidos ni aceptados con un conocimiento ético científico o con el que recibimos en nuestra educación familiar o por tradición, sino que debe establecerse una especie de conaturalidad entre la potencia apetitiva y el fin concreto al que tiende. Es decir, que la potencia debe *percibir* la coadaptación o la proporción que existe entre ella y ese fin. Esto es lo que Santo Tomás llama la buena disposición de las facultades apetitivas⁴. Así como quien tiene

4 “En la elección hay dos cosas, a saber, la intención del fin, que pertenece a la virtud moral, y la selec-



quemado el paladar no puede distinguir claramente los sabores y confunde los gustos, así quien no tiene bien dispuesto el afecto no puede distinguir adecuadamente los verdaderos bienes y le resulta confuso o no ve que lo que un principio moral llama *bueno* sea tan bueno, ni lo que califica como malo sea tan *malo*.

Recordemos que el paso o *applicatio* del plano de los principios al plano de lo particular y concreto lo hace la prudencia. Pero santo Tomás afirma que esta no puede aplicar los principios universales al caso concreto no solo cuando falta la ciencia, sino incluso cuando se tiene ciencia, pero falta una connaturalidad respecto de los fines contenidos en las premisas. Dice santo Tomás de Aquino (1989):

La prudencia no puede existir sin la virtud moral. La razón de ello es porque la prudencia es la recta razón de lo agible, no sólo en general, sino también en los casos particulares, donde se realizan las acciones. Ahora bien, la recta razón exige la posesión de unos principios de los que procede en su raciocinio. Pero es necesario que la razón sobre los casos particulares proceda no sólo de los principios universales sino también de los principios particulares. En cuanto a los principios universales de lo agible, el hombre está bien dispuesto por el entendimiento natural de los principios, mediante el cual conoce que nunca se ha de hacer el mal, o también por alguna ciencia práctica. Pero esto no basta para razonar correctamente sobre lo particular, pues ocurre a veces que este principio universal conocido por el entendimiento o por la ciencia, se corrompe en su aplicación al caso particular por influjo de la pasión, como sucede al lujurioso, a quien, al vencerle la concupiscencia, le parece bueno lo que desea, aunque sea contrario al juicio universal de la razón. Por consiguiente, así como el hombre está bien dispuesto respecto de los principios universales por el entendimiento natural o por el hábito de ciencia, para estar bien dispuesto respecto de los principios particulares de lo agible, que son los fines, necesita ser perfeccionado por algunos hábitos mediante los cuales resulte en cierto modo connatural al hombre juzgar rectamente del fin; y esto lo logra por la virtud moral, pues el virtuoso juzga rectamente del fin de la virtud, puesto que según es cada uno, así le parece a él el fin, conforme se dice en el libro III de la Ética. Por consiguiente, para la recta razón

ción de aquello que se ordena al fin, lo cual pertenece a la prudencia, como dice en el libro IV de la Ética. Ahora bien, el que la elección proceda con recta intención del fin respecto de las pasiones del alma, se debe a la buena disposición del apetito irascible y del apetito concupiscible” (de Aquino, 1989, S. Th. I-II, q. 56, a. 4, ad. 4).



de lo agible, que es la prudencia, se requiere que el hombre posea la virtud moral.
(S. Th. I-II, q. 58, a. 5)

Como se ve en el texto, es precisamente el hábito virtuoso el que da connaturalidad respecto del fin, y en tal sentido asegura al razonamiento prudencial el principio del cual proceder para concluir en un recto juicio de razón. El hábito virtuoso, por tanto, da un conocimiento y una inclinación connatural hacia el fin bueno⁵.

En síntesis, para el procedimiento prudencial que concluye con la recta elección son necesarios dos tipos de principios: universales y particulares. Los principios universales son dados por la razón natural o *intellectus principiorum* o sindéresis, o también por la ciencia moral. Pero estos no bastan: *Sed hoc non sufficit ad recte ratiocinandum circa particularia*. ¿Por qué no alcanza? Por un lado porque puede ocurrir que se conozca el principio universal, por ejemplo 'no hay que fornicar', y se desconozca alguna aplicación particular del mismo: 'este acto concreto es una fornicación'. Pero esto sería un error de ciencia particular. En segundo lugar, y esto es más importante, también puede ocurrir que se conozca tanto el principio universal como la aplicación particular, pero que este conocimiento no se actualice en este momento (por ejemplo, por una intensa ocupación exterior, por debilidad corporal, o por un estado pasional); de ahí que no sea raro que el hombre obre contra algo que sabe pero que no tiene presente en acto en ese momento. Estas observaciones, que son claves para entender el verdadero sentido de la afirmación *non sufficit ad recte ratiocinandum circa particularia*, santo Tomás (1989) las desarrolla en S. Th. I-II, q. 77, a. 2 al analizar si la razón puede ser superada por la pasión a pesar de su ciencia. Por lo tanto, para que el hombre pueda aplicar a lo particular lo que conoce en universal y aplicar en acto (o sea tener presente) lo que conoce ya sea como principio universal cuanto como caso particular que cae bajo ese principio, es necesario que el apetito *esté bien dispuesto*, no solo removiendo los impedimentos, sino inclinando positivamente hacia esos fines; lo cual lo hace el hábito virtuoso.

5 Por eso se pueden entender las afirmaciones de santo Tomás de Aquino (1989) que dice que en la cuestión de los fines de la vida humana hay que dar crédito a los sabios, porque éstos tienen al respecto *optimum gustum, gustum bene dispositum* (S. Th. I-II, q. 1, a. 7c; q. 2, a. 1, ad. 1). Esto es fruto de la evolución del pensamiento de santo Tomás: en el Comentario de las Sentencias el hábito solamente preservaba del error contenido en las pasiones y eliminando los hábitos viciosos contrarios, es decir, que es una función negativa, *removens prohibens*; pero aquí se trata de un rol positivo.



El hábito virtuoso, por tanto, produce una connaturalidad entre el apetito (por ejemplo, el concupiscible) y el fin virtuoso (por ejemplo, la castidad).

¿Qué es esta connaturalidad? Es una suerte de instinto resultado de la modificación positiva que realiza el hábito. Santo Tomás dice que el hábito da una suerte de segunda naturaleza⁶. El conocimiento por connaturalidad que resultará no es de orden puramente intelectual, sino que se trata de un conocimiento concreto, determinado por las disposiciones reales del sujeto hacia el objeto. Es una especie de evidencia intelectual-afectiva. Lo que este conocimiento alcanza no es el significado meramente racional de un objeto, sino fundamentalmente su valor para el sujeto.

Todo hábito introduce una modificación accidental en el sujeto sobre el que inhiere, y en las disposiciones más íntimas del mismo. El hábito implica una inclinación hacia un objeto determinado el cual se comporta a modo de fin. Ahora bien, en el orden intencional el fin es principio de especificación, o sea que actúa a modo de causa formal. Por la tendencia al mismo se da una particular comunicación en la forma entre la potencia y aquel bien (real o aparente) al que esta tiende. Esta comunicación en la forma es el principio de la semejanza. En este sentido puede decirse que si bien la semejanza es principio del amor, como enseña santo Tomás, también el amor o la tendencia hacia un bien es principio de semejanza.

Por lo tanto, el hábito modifica el sujeto dándole una particular semejanza respecto de un determinado fin y la semejanza introduce una relación de mutua atracción o, lo que es lo mismo, de inclinación. Por tal motivo dicho fin no tendrá ya solamente razón de fin, sino también de conveniente, y esta conveniencia es la que mueve la voluntad, y la que establece la connaturalidad (connatural: de la misma naturaleza). No debemos olvidar que la operación voluntaria tiene como objeto el bien que es conveniente al sujeto; por eso dice santo

6 Se llama *per modum naturae* o *quasi naturale* (de Aquino, 1989, S. Th. I-II, q. 58, a. 1) la inclinación que se asemeja a las inclinaciones naturales. Pero esto sólo en el sentido de determinación *ad unum*, que es uno de los rasgos característicos de las inclinaciones naturales y que se basa en la unicidad de la forma natural. Ahora bien, ese *unum* al que inclina la naturaleza es un *unum commune* o abstracto y que deja puesto al ulterior obrar electivo. Las virtudes morales perfeccionan la inclinación del apetito hacia el objeto propio de la virtud dándole esta dirección *ad unum commune*: la castidad perfecciona el apetito concupiscible hacia lo casto (sin determinar éste o aquel acto casto, cosa que pertenece a la prudencia), la justicia perfecciona la voluntad inclinándola hacia lo justo, etc. Esto explica por qué, a pesar de que uno tenga un hábito, puede obrar en contra del mismo.



Tomás que si algo es conocido solamente como bien pero no como conveniente, no movería la voluntad (de Aquino, 1965, *De malo*, q. 6, a. único). Así, por ejemplo, el hombre casado que sabe que el celibato es un bien pero que no es conveniente para él, no siente atraída su voluntad hacia el mismo.

Por eso, la inteligencia, basándose en el conocimiento que tiene de nuestra naturaleza *modificada* por el hábito, capta como bueno todo fin que parece adaptarse a la misma. Se entiende así que santo Tomás diga que quien es causa de un hábito, es también causa de la fantasía consecuente a tal hábito, es decir, causa de que el fin de ese hábito aparezca como bueno en sí mismo para este sujeto⁷. En el *Comentario a la Ética Nicomáquea* afirma santo Tomás de Aquino (1964) que el “juicio por el cual el hombre juzga que algo es en sí y absolutamente bueno proviene de la inclinación del hábito” (*In Eth.*, III, 13, n° 520).

Yendo a las influencias y consecuencias que produce el hábito sobre esta primera dimensión, podemos indicar, primero, que el hábito virtuoso inclina y estima el fin bueno como bueno, coincidiendo con el contenido de los primeros principios, garantizando así un proceso recto y verdadero en el silogismo. Esta es la primera perfección que produce la virtud respecto a la libertad: garantiza la tendencia hacia el auténtico bien. Al virtuoso le parece bueno aquello que es realmente bueno:

el virtuoso quiere máximamente para sí mismo los bienes tanto verdaderos cuanto aparentes, pues ante él son lo mismo los bienes verdaderos y los aparentes, ya que quiere para sí los bienes de la virtud que son los verdaderos bienes del hombre. (de Aquino, 1964, *In Eth.*, IX, 4, n° 1804)

En segundo lugar, el hábito vicioso, sin llegar a corromper la sindéresis, no dice ninguna connaturalidad con sus principios; es más, ve como bueno lo que éstos proponen como malo o como malo lo que éstos proponen como bueno. En este sentido, el fin al que tiende connaturalmente el hábito vicioso se comporta como una especie de nueva premisa mayor que influye sobre el juicio prudencial.

⁷ *Et ideo dicit, cum homo aliquantulum sit causa sui habitus mali propter consuetudinem peccandi, ut ostensum est, consequens est, quod ipse etiam sit sibi causa phantasie consequentis talem habitum, idest apparitionis qua sibi videtur hoc esse secundum se bona* (de Aquino, 1964, *In Eth.*, III, 13, n° 520).



La intervención de la virtud de la prudencia

El conocimiento por connaturalidad que da el hábito moral no es causa suficiente del acto, porque el fin presentado es todavía abstracto, y los universales no mueven directamente a la acción. Porque el hábito da una connaturalidad hacia su objeto *in communi* (la justicia hace parecer bueno al justo lo justo).

Por eso, para la perfección del acto virtuoso santo Tomás afirma que se requiere la intervención de la prudencia. En efecto, para el cumplimiento de la virtud es necesario que la razón delibere, juzgue y ordene. En efecto, para el cumplimiento de la virtud es necesario que la razón delibere, juzgue y ordene aquello que en cada caso concreto se adecua al fin propuesto (de Aquino, 2019, *III Sent.*, d. 33, q. 2, a. 3, ad. 3). La prudencia es necesaria por el aspecto electivo de las virtudes. Para la elección se requiere la delimitación del fin debido y la determinación racional de los medios. Para lo primero basta la misma virtud, que, como hemos dicho, garantiza la intención del fin debido. Pero para lo segundo, hace falta la intervención de un hábito distinto que tenga precisamente como objeto los medios; y ésta es la prudencia (de Aquino, 1989, *S. Th.* I-II, q. 58, a. 4).

Por lo tanto, en cada acto humano virtuoso se da en realidad una influencia conjunta de dos virtudes: la virtud que está en juego en un campo concreto (por ejemplo, la templanza o la justicia) y la de la prudencia. De aquí la tesis de santo Tomás de que no hay ninguna virtud moral sin la prudencia.

Perfección electiva de la virtud moral

Luego del último juicio-práctico que es propio de la prudencia, la voluntad debe todavía moverse a elegir lo presentado y preceptuado por aquélla: la elección requiere no sólo la recta razón sino también el apetito recto que adhiere a aquello que la razón afirma (de Aquino, 1964, *In Eth.*, VI, 2, n° 1129). La razón perfeccionada por la prudencia revela una preferencia, pero a ésta debe suceder la elección de la voluntad que se inclina a una cosa con preferencia sobre otras. Esta inclinación conforme y consiguiente con el juicio prudencial, constituye el acto electivo de la virtud.



Este aspecto propiamente electivo de la virtud moral es el momento más importante y esencial de la virtud. Santo Tomás lo afirma repetidamente: “Lo principal de la virtud moral consiste en la elección” (de Aquino, 1949, *De Ver.*, q. 22, a. 15, obj. 3); “este conocimiento se requiere para la elección, en la cual consiste principalmente la virtud moral” (de Aquino, 2019, *III Sent.*, d. 35, 1, 3, sol. 2); “o propio de la virtud moral es realizar la recta elección” (de Aquino, 1989, *S. Th.* I-II, q. 65, a. 4).

Ahora bien, hábito electivo significa principalmente hábito cuyo acto es la elección. La virtud moral es un hábito de elegir bien, el hábito que hace recta la elección.

Los hábitos morales se adecuan al modo de obrar característico de las potencias que perfeccionan, y así ocurre con las virtudes morales que o bien perfeccionan la voluntad, o las potencias subordinadas a ella (apetito sensible), y por eso se adecuan a su modo propio, es decir de la libertad. Cada una de las potencias encuentra elegible el objeto al que está inclinada por su propio hábito, ya que éste le hace connatural y amable su objeto.

Con esto queda claro que la acción virtuosa no se realiza instintiva o automáticamente, sino de modo electivo. Si bien el hábito *inclina*, como hemos dicho, a su objeto propio, esta inclinación no produce ya el acto de virtud, sino que hace falta elegirlo y aceptarlo. Esta segunda faceta la posibilita la misma virtud.

Recordando lo que dijimos en torno a la prudencia, podemos decir ahora que el acto electivo de la virtud es la aceptación del juicio prudencial por parte de la potencia apetitiva. Por eso dice santo Tomás (2019): “elegir es un acto de cada virtud en la materia que le es propia; determinar, en cambio, es un acto de la prudencia” (*III Sent.*, d. 33, q. 2 a. 3, ad. 2).

La elección es el acto en el cual la voluntad expresa toda su energía y el señorío sobre sus actos. La virtud, en tal sentido, potencia esta capacidad de la voluntad sobre un terreno particular (el de la virtud concreta); aumenta la energía de la voluntad en este momento tan propio de la misma. Por eso, hemos dicho que la virtud, para el Aquinate perfecciona la naturaleza misma de la facultad sobre la que inhiere potenciando su orientación natural: la virtud es un hábito operativo porque determina las potencias humanas a su acto propio, que es el buen uso del libre albedrío: “la virtud se ordena al uso del libre albedrío como a su propio acto” (de Aquino, 1989, *S. Th.*, I-II, q. 55, a. 1, ad. 2). Esta determinación debe ser en-



tendida no solo en el sentido de inclinación a cumplir fácil y deleitablemente actos buenos, sino más bien como habilitación para cumplir el acto típicamente humano, es decir, la libre elección, no en un modo cualquiera, sino en el modo típica y plenamente humano, en el modo coherente con la naturaleza humana y llevando la naturaleza humana (en la potencia concreta en la que radica la virtud moral) a realizar el máximo de su capacidad. Tal es el sentido que tenía la virtud para Aristóteles (1996, *De Coelo*, L. I, c. II, 281^a, 14-19) y que retoma santo Tomás de Aquino (1989): *virtus cuiuslibet rei determinatur in ultimum in id quod res potest* (S. Th. I-II, q. 55, a. 3); la *virtud* de una cosa se determina según el máximo que ella puede producir. Según el ejemplo de Aristóteles, se fija la *virtud* de un atleta a partir del máximo que éste puede rendir; si su actuación queda por debajo de ese nivel, se dice que su esfuerzo ha sido inferior a su *virtud*. La virtud aparece, pues, como una capacidad, un poder de acción, una aptitud de generar los mejores actos que la potencia perfeccionada por la virtud puede producir. La virtud perfecciona la potencia para producirlos y elegirlos libremente como naturales a ella.

Perfección ejecutiva de la virtud moral

Finalmente, señalo solo para completar lo dicho que la virtud moral perfecciona al sujeto no solamente en la decisión interior sino también en la realización exterior: el hombre fuerte (perfeccionado por la virtud de la fortaleza) decide rápidamente hacer frente a los peligros que deben afrontarse por la realización del bien, y cumple externamente la obra buena con firmeza y constancia y sin vacilación.

Conclusiones

La doctrina de santo Tomás –que en este punto es, a su vez, un perfeccionamiento de Aristóteles– se nos muestra extraordinariamente rica. Hoy en día ningún psicoterapeuta que se precie de serio ignora que una parte muy importante de su labor es positiva, educativa o reeducativa. Porque no se puede erradicar un hábito o disposición distorsionado sin desarrollar y arraigar su contrario, tan solo se amortiguan y adormecen, lo que significa que tarde o temprano volverán a despertar. Es, pues, necesario generar hábitos sanos, perfectivos, congruentes con la naturaleza humana. Y estos son las llamadas virtudes morales. He querido aquí destacar por qué la virtud es necesaria para el acto humano virtuoso, que es



el acto humano sano, pues todo lo dicho puede entenderse correctamente en el orden meramente natural. Me he detenido más en el perfeccionamiento cognoscitivo del hábito virtuoso, aunque la perfección que realiza tiene lugar en los tres planos del acto (conocimiento del fin, elección de los medios y ejecución) y aun a sabiendas de que el más importante es el electivo. Debiendo optar por explicar mejor uno solo de ellos, he preferido en esta oportunidad el primero, el cual, quizá, pueda resultar muy sugestivo a quienes me escuchen.

Creo que lo que hemos visto nos permite darle la razón a Erich Fromm (1988), ubicado a menudo en las antípodas de nuestra visión antropológica, pero a quien agradecemos la apreciación que hace en una de sus últimas obras, *El amor a la vida*, donde dice: “Encontramos en santo Tomás de Aquino un sistema de psicología, del que cualquiera podría verosímilmente aprender más que de la mayoría de los textos de psicología actuales” (p. 96).

Referencias

- Aristóteles (1996). *Sobre el Cielo*. Gredos.
- Fromm, E. (1988). *El amor a la vida*. Paidós.
- de Aquino, T. (1949). *De Veritate*. En *Quaestiones disputatae* (Volumen I). Marietti.
- de Aquino, T. (1964). *In Decem Libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum Expositio*. Marietti.
- de Aquino, T. (1965). *De Malo*. En *Quaestiones disputatae* (Volumen II). Marietti.
- 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. (2019). *Scriptum super Sententiis*. En *Corpus Thomisticum*. Fundación Tomás de Aquino. <https://www.corpusthomisticum.org/iopera.html>.



La mirada que humaniza: vínculo, hábito y formación de la subjetividad

Klaus Droste Ausborn¹

Resumen

Se plantea la importancia de la dimensión especulativa del pensamiento para comprender la integración entre la razón, la emoción y la acción en la vida humana. La reflexión permite ordenar la experiencia y evitar decisiones impulsivas o fragmentadas, lo que favorece una comprensión más profunda de la propia vida. Desde distintas perspectivas filosóficas y teológicas se destaca que la salud personal exige evitar la separación entre razón y sentimiento, ya que ni la represión de las pasiones ni su exaltación desordenada conducen a una vida plenamente humana. En este sentido, vivir conforme a la razón supone integrar las dimensiones cognitiva, afectiva y volitiva, de modo que la persona pueda orientar su conducta de manera coherente con su naturaleza. En este proceso adquiere especial relevancia la autoconciencia, entendida como la capacidad de reconocer y comprender la propia vida interior. Esta capacidad se desarrolla progresivamente a lo largo de la vida, especialmente durante la infancia. En esa etapa se forman hábitos que estructuran la vida interior y permiten que las facultades humanas operen con estabilidad y libertad. Asimismo, se destaca el papel de la educación y del acompañamiento cotidiano en la formación de estos hábitos y en el desarrollo de una libertad responsable.

Palabras clave

hábitos, desarrollo infantil, autoconciencia, integración razón-emoción, educación de la persona

¹ Facultad de Psicología y Humanidades, Universidad San Sebastián, Santiago, Chile



En el marco de la Psicología Integral de la Persona, uno de los elementos más valiosos es el cultivo de la dimensión especulativa del pensamiento, es decir, esa capacidad de reflexionar con profundidad acerca de las cosas. Esta dimensión no busca resolver problemas inmediatos, sino generar un espacio mental para pensar con calma, ordenar ideas y darle sentido a la acción práctica que vendrá después. Dicho de otro modo, la reflexión actúa como un *contrapeso* que ayuda a que nuestras decisiones no se tomen de manera impulsiva o fragmentada.

El teólogo y pensador Joseph Ratzinger (2005) advertía que uno de los grandes problemas contemporáneos es la separación entre razón y sentimiento. Cuando ambas dimensiones se distancian, ambas se debilitan: la razón pierde su conexión con lo humano y el sentimiento se vuelve inestable y sin dirección. Esta ruptura afecta directamente tanto la dimensión cognitiva (la forma en que pensamos y comprendemos) como la dimensión afectiva (la forma en que sentimos y deseamos).

De manera complementaria, el papa Francisco (2018) señala que “es necesario enseñar a pensar lo que se siente y se hace; a sentir lo que se piensa y se hace; a hacer lo que se piensa y se siente” (p. 59). Esta idea plantea un ideal de unidad operativa, evitando fracturas internas que muchas veces son origen de malestar psicológico.

Desde la psicología, esta integración entre razón, emoción y conducta no solo favorece un mayor bienestar subjetivo, sino que fortalece la toma de decisiones conscientes y coherentes. Crear espacios para pensar –antes de actuar– no es un lujo intelectual, sino una herramienta esencial para la salud mental y el equilibrio personal.

En su obra *La ciudad de Dios*, San Agustín de Hipona (1958) critica una forma distorsionada de entender la racionalidad humana: la de quienes creen vivir *de manera más humana* porque han aprendido a reprimir sus pasiones. Inspirados en la tradición estoica, estos individuos consideran que para alcanzar una vida racional y virtuosa deben suprimir sus emociones, volviéndose casi inmunes al sentir. Sin embargo, Agustín advierte que la insensibilidad no es sinónimo de rectitud, y que una existencia desprovista de emoción termina siendo profundamente inhumana.



Este pensamiento dialoga con dos posturas filosóficas clásicas: por un lado, el estoicismo, que veía las pasiones como obstáculos para la razón y proponía dominarlas o incluso extirparlas. Por otro, la escuela de Zenón de Citio y los epicúreos, que planteaban lo opuesto: que el bien humano radica en vivir conforme a las pasiones, subordinando la razón al sentimiento y buscando placer como guía de vida.

Desde la perspectiva psicológica contemporánea, ambos extremos presentan riesgos claros. Reprimir las emociones puede generar bloqueos afectivos, desconexión emocional y, a largo plazo, malestar psicológico. En cambio, vivir completamente dominados por la emoción sin mediación racional puede conducir a impulsividad, inestabilidad emocional y dificultad para sostener proyectos a largo plazo.

La salud emocional no se encuentra en eliminar ni en idolatrar las pasiones, sino en integrarlas inteligentemente a la razón, permitiendo que emoción y pensamiento se retroalimenten en equilibrio.

Santo Tomás de Aquino (1994) retoma con frecuencia una expresión de Dionisio Areopagita que resulta clave para comprender la integración emocional y racional en el ser humano: “El bien del hombre consiste en vivir conforme a la razón” (*S. Th.*, II-II, q. 141, a. 1 in c.). Aunque a primera vista parezca una afirmación sencilla, encierra una profunda reflexión sobre la armonía interior.

Si el ser humano logra vivir de acuerdo con su razón –entendida no como frialdad intelectual, sino como la capacidad de orientar conscientemente la vida–, no debería producirse la fractura entre pensamiento y emoción que tantas veces está en la base de crisis psicológicas y existenciales. En este marco, razón y sentimiento no son fuerzas opuestas, sino dimensiones que pueden integrarse para sostener una vida coherente y saludable.

Esta idea se enlaza directamente con las reflexiones anteriores: evitar la distancia entre razón y emoción –como señalaba Ratzinger (2005)–, superar los extremos de represión o exaltación de la pasión –como denunciaba San Agustín (1958)–, y lograr una articulación fluida entre lo que sentimos, pensamos y hacemos. Desde la perspectiva psicológica contemporánea, esto se relaciona con procesos de autorregulación emocional, coherencia cognitiva y toma de decisiones integradas.



Cuando una persona logra pensar lo que siente y hace, sentir lo que piensa y hace, y actuar en coherencia con ambas dimensiones, alcanza un estado de integración que posibilita una vida auténticamente humana. Esta unidad operativa no solo es un ideal filosófico, sino también un objetivo humano y psicológico.

Pero entonces, ¿qué significa realmente *vivir conforme a la razón*? Esta pregunta nos invita a mirar más allá de la idea superficial de *ser racional* como alguien que simplemente piensa mucho o resuelve problemas con lógica. En su sentido profundo, vivir según la razón tiene que ver con la estructura misma de lo humano.

Los seres humanos somos una forma singular de existencia inteligente y encarnada. Nuestra inteligencia no se reduce a acumular datos ni a demostrar erudición: su raíz más profunda está en la autoconciencia. Ser inteligente significa, ante todo, ser presente a uno mismo, saberse *yo*, poder reconocerse como sujeto. No es algo aprendido ni impuesto desde fuera: es constitutivo de nuestra naturaleza.

A partir de esta autoconciencia surge la posibilidad de conocer y relacionarnos con el mundo. No solo nos vemos a nosotros mismos, sino que podemos comprender realidades distintas a nosotros, interpretarlas, nombrarlas, razonarlas. Pero este proceso no es instantáneo: la razón humana se despliega en el tiempo, elaborando ideas a partir de premisas, estableciendo relaciones, revisando, dudando y madurando comprensiones.

Además, no somos solo razón: somos también pasión, sensibilidad, imaginación, memoria y deseo. Nuestra vida psíquica no es lineal ni puramente lógica; está entretejida con emociones, percepciones y apetitos. Vivir conforme a la razón no significa negar esa dimensión afectiva, sino ordenarla e integrarla de modo que razón y emoción reflejen unidas lo humano.

Desde la perspectiva psicológica, esta integración es clave: la autoconciencia es la base de funciones superiores. Por eso, educar para vivir conforme a la razón no es formar personas frías y calculadoras, sino personas capaces de conocerse, comprender lo que sienten y orientar su vida de manera consciente y libre al bien común.

Esta comprensión nos abre la puerta para vincular esta idea con la infancia y la educación: etapas en las que se ponen las bases del desarrollo y en las que la integración entre razón y emoción comienza a configurarse.



El ser humano no nace terminado: se despliega en el tiempo, se transforma y se desarrolla. Somos un ser que realiza un tránsito vital, en el que lo que está en potencia va tomando forma gracias a la experiencia, a lo que recibimos de otros y a lo que está inscrito en nuestra propia naturaleza. Esta dinámica de despliegue progresivo es lo que entendemos por desarrollo humano: un proceso en el que vamos integrando razón, emoción, voluntad y acción.

Si vivir conforme a la razón implica –como hemos visto– mantener una unidad interna entre pensamiento, sentimiento y acción, entonces la gran pregunta es: ¿cómo lograr que un ser humano, precisamente por ser inteligente y libre, pueda vivir de este modo? La respuesta se relaciona con la capacidad de autodeterminación. Es un proceso en el centro de la libertad de la persona.

Para ilustrarlo de manera sencilla, imaginemos un auto que, además de funcionar, fuera consciente de sí mismo. Al *verse* y *leerse* a sí mismo, sabría cuándo necesita combustible, cuándo debe cambiar el aceite y cómo desplazarse para cumplir su función. Nadie lo controlaría desde fuera: él mismo actuaría en coherencia con su naturaleza de auto. Si se comportara de un modo que contradice lo que es, sería porque ha dejado de leerse bien a sí mismo.

Algo semejante ocurre con nosotros. Otros seres vivos –como un caballo– alcanzan su plenitud simplemente siguiendo su naturaleza instintiva. El ser humano, en cambio, alcanza su plenitud autodeterminándose, es decir, conociéndose y eligiendo conscientemente cómo actuar de acuerdo con su propia naturaleza racional.

Desde la perspectiva psicológica, esta capacidad de autodeterminación se construye a lo largo del desarrollo, no aparece de un día para otro. Se asienta sobre procesos como la autoconciencia, la autorregulación emocional, la toma de perspectiva y la toma de decisiones autónomas. En la infancia, estos procesos comienzan a esbozarse; en la adolescencia, se complejizan; y en la adultez, pueden consolidarse –o no– dependiendo de la educación emocional, las experiencias vitales y el acompañamiento recibido.

Este es un punto crucial: vivir conforme a la razón no es un acto automático, sino un aprendizaje existencial. Implica que la persona se conozca, se lea a sí misma, comprenda lo que le conviene y actúe en consecuencia. Y es justamente aquí donde la educación y la infancia



se vuelven determinantes: es en los primeros años de vida donde se sientan las bases de esa capacidad de autodeterminación que definirá el modo en que nos desplegamos como seres humanos.

Una de las facultades más asombrosas del ser humano es su capacidad de *leerse* a sí mismo. La palabra *inteligencia* proviene del latín *intus legere*, que significa precisamente *leer dentro*. Leer no es solo descifrar letras: leer es comprender, es decir, y al decir, expresar la verdad de lo que se entiende. Cada vez que pensamos, estamos –de algún modo– leyéndonos internamente y diciendo algo, aunque no lo pronunciemos en voz alta.

Esta capacidad de leernos y decirnos es la base de nuestra libertad racional. El ser humano puede vivir conforme a la razón porque puede ser ley para sí mismo: la ley no es una imposición externa, sino la propia razón en acción, orientándonos desde dentro. A través de la razón, el ser humano se conoce, comprende y se guía a sí mismo. Vivir conforme a la razón es, en ese sentido, vivir en libertad.

Esta capacidad va madurando con la educación y es un largo proceso de desarrollo. Nacemos como seres profundamente dependientes y torpes en casi todas nuestras habilidades. Aprender a caminar, hablar, escribir o coordinar los movimientos requiere años de práctica. Un niño pequeño lucha por trazar una simple figura, pronunciar palabras con claridad o mantener el equilibrio al correr. Cada paso implica ajustar, repetir y afinar sus capacidades hasta lograr dominio sobre su cuerpo y su entorno.

Este desarrollo progresivo también ocurre en el plano interior: la autoconciencia, la autorregulación emocional y la capacidad de orientar la propia conducta no aparecen de golpe. Se van formando lentamente, al mismo ritmo en que el niño aprende a *leerse* –a reconocer lo que siente, lo que piensa, lo que quiere– y a expresarlo de forma coherente.

Cuando este proceso no se consolida adecuadamente, pueden desarrollarse fracturas internas: la persona domina aspectos externos de su vida (como tareas, rutinas, responsabilidades), pero no logra gobernarse a sí misma en profundidad. No logra leerse en la verdad de lo que es, ni decirse con claridad, ni conducirse con libertad. Es entonces cuando aparecen muchos de los conflictos psicológicos y existenciales que marcan la vida adulta.



Desde la perspectiva psicológica, el desarrollo de la autoconciencia y la autorregulación en la infancia es tan importante como aprender a caminar o hablar. Educar no es solo transmitir conocimientos, sino formar personas capaces de leerse, comprenderse y conducirse a sí mismas.

El título de esta reflexión no pretende asociar la infancia con los vicios en un sentido negativo o moralista. Al contrario, la idea es comprender que en la infancia se siembran muchas de las predisposiciones fundamentales que determinarán, en la vida adulta, la capacidad de una persona para conducirse a sí misma. Es en esa etapa temprana donde se configura, de manera silenciosa pero profunda, el modo en que cada individuo aprenderá –o no– a leerse y orientarse en la verdad de su propia existencia.

La infancia es una etapa decisiva porque, aunque los niños aún no poseen plena autonomía ni capacidad de autogobierno, ya están formando la base de su conciencia personal. Están comenzando a reconocerse como sujetos, a experimentar libertad en pequeñas dosis, a descubrir que pueden elegir y actuar. Y lo hacen desde un conjunto de predisposiciones –afectivas, cognitivas, relacionales– que luego influirán en su capacidad de vivir conforme a la razón.

Si esa base se forma con fragilidad, confusión o desconexión interior, la persona adulta puede terminar como ese auto que no sabe a dónde ir: estancada, desorientada o actuando en contradicción con su propia naturaleza. Y cuando eso ocurre, no es que haya perdido su humanidad, sino que se ha alejado de sí misma, ha perdido la capacidad de leerse y orientarse desde su verdad más profunda.

En ese punto, el ser humano puede caer fácilmente en dos extremos existenciales. Por un lado, el de la insensibilidad, que reprime la vida pasional y desprecia los bienes que podrían disfrutarse racionalmente. Por otro, el de la intemperancia, que vive movido por impulsos externos, nublado en su razón y sin dominio de sus pasiones.

Ambas formas representan modos de vivir desconectados de la propia naturaleza humana. Ninguna de ellas corresponde a vivir conforme a la razón. Y es precisamente en la infancia donde comienza la posibilidad de conquistar ese equilibrio: de formar sujetos que integren razón y emoción, que puedan leerse, comprenderse, decirse y conducirse a sí mismos.



Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, esto subraya el papel privilegiado de la infancia como etapa en la que se construyen los cimientos de una libertad responsable. Lo que se siembra en esos años –en la familia, en la escuela, en el entorno afectivo– no determina mecánicamente la vida adulta, pero marca un horizonte desde el cual cada persona podrá desplegarse o, por el contrario, quedar atrapada en conflictos internos difíciles de revertir.

Llegados a este punto surge una pregunta clave: ¿qué es lo que debe formarse en la infancia para que una persona pueda vivir conforme a la razón en la adultez? La respuesta no se encuentra en fórmulas mágicas ni en aprendizajes puntuales, sino en algo mucho más profundo y estructural: los hábitos.

La infancia es una etapa fundacional. Es ahí donde se construyen las bases operativas del ser humano: no solo se adquieren habilidades motrices, cognitivas y lingüísticas, sino que también se forjan patrones estables de acción, percepción y respuesta emocional. Si en esa etapa no se forma una estructura sólida, pueden quedar errores en los cimientos, que luego se manifiestan en formas de vida desordenadas, fragmentadas o sin dirección interior.

Para comprender esto, volvamos a una idea sencilla pero esencial: todo ser está hecho para su operación. No llamamos *bueno* o *malo* a un ser por el mero hecho de existir –pues todo ser, por existir, tiene una bondad entitativa–, sino por cómo actúa de acuerdo con lo que es. Un lápiz es *bueno* cuando escribe bien; un teléfono cuando funciona correctamente; un árbol cuando crece y da fruto según su naturaleza. Del mismo modo, el ser humano es *bueno* en sentido operativo cuando actúa en armonía con su naturaleza racional y afectiva.

Los hábitos son precisamente las disposiciones estables que nos permiten operar bien: no son meras costumbres externas, ni mecanismos o automatismos, sino modos interiorizados de ser y actuar. En la infancia, cuando aún no hay plena autodeterminación, la formación de buenos hábitos –de atención, de autocontrol, de lenguaje emocional, de convivencia, de trabajo bien hecho– es decisiva. Esos hábitos se convierten en la estructura invisible sobre la cual se apoyará, más adelante, la libertad racional del adulto.

Por el contrario, si en esta etapa no se cultivan hábitos lo que se está edificando es una base inestable y arenosa. Y aunque la persona crezca, siempre estará construyendo sobre cimientos que no le permiten conducirse con claridad, equilibrio ni coherencia.



Una distinción fundamental para comprender la importancia de los hábitos es la que existe entre el ser y la operación. En un ser humano –como en todo ser finito–, el ser no se identifica con su obrar. Dicho de otra forma: una persona no es sus acciones, aunque sus acciones puedan perfeccionarla o degradarla.

La operación, o el modo en que un ser actúa, brota de lo que es, pero no se confunde con ello. Un ser humano puede existir y, sin embargo, no actuar en un momento determinado; y eso no significa que deje de ser. De igual manera, la esencia de la persona –su naturaleza humana– no es en sí misma la que actúa, sino que desde esa esencia surgen las facultades (razón, afectividad, voluntad, sensibilidad) que le permiten operar de distintas maneras.

Esta distinción puede parecer teórica, pero en realidad es profundamente práctica. Porque cuando hablamos de que alguien es una *buena persona*, no nos referimos simplemente a su ser humano –pues todos compartimos la misma naturaleza–, sino a una perfección añadida: una disposición interior que le permite actuar de acuerdo con la bondad que esperamos de un ser humano justo, honesto, generoso.

En otras palabras, la diferencia entre una persona que obra bien y otra que no lo hace no está en su esencia, sino en algo que se ha añadido a su modo de operar: los hábitos. Todos compartimos facultades humanas, pero no todos hemos formado del mismo modo nuestra capacidad de ejercerlas. Los hábitos son precisamente el punto de articulación entre la potencia y el acto: entre lo que una persona puede hacer y lo que efectivamente hace.

Esto tiene implicaciones directas para la educación y el desarrollo infantil. La infancia es el momento en que las facultades humanas están en su etapa más moldeable. Si en esta etapa no se forman hábitos saludables, las facultades quedan sin un cauce estable para orientarse al bien. En cambio, cuando los hábitos se cultivan de manera deliberada y coherente –con afecto, disciplina y razón–, el niño no solo desarrolla habilidades, sino que se dispone interiormente para operar bien en el futuro. Por eso, educar en hábitos no es un acto accesorio: es formar la arquitectura invisible de la vida interior de una persona.

Para que una persona pueda actuar bien –es decir, de un modo coherente con su naturaleza racional y afectiva– no basta con tener facultades: también es necesario haber adquirido disposiciones estables que permitan que esas facultades obren bien. Estas disposiciones son los hábitos.



Las potencias humanas, como la razón, la voluntad o la afectividad, poseen una capacidad en potencia para operar, pero esa potencia por sí sola no garantiza una buena acción. Por ejemplo, todos tenemos la capacidad de hablar, pero no todos desarrollamos del mismo modo la elocuencia, la precisión o la profundidad en el lenguaje. De igual forma, todos tenemos la capacidad de razonar, pero no todos cultivamos la disciplina interior que permite usar la razón con madurez.

Si una facultad no está acompañada de un hábito bien formado, puede que a veces produzca buenos actos, pero será de manera accidental y circunstancial, no estable ni confiable ni libre. En cambio, cuando existe un hábito sólido, el acto bueno se vuelve connatural: fluye con estabilidad, coherencia y libertad. Así como alguien con buena caligrafía escribe bien sin pensarlo demasiado, una persona con hábitos virtuosos actúa bien sin depender de impulsos pasajeros o de presiones externas.

Aquí surge entonces una pregunta crucial: ¿Qué es aquello que debemos adquirir para poder vivir conforme a la razón, integrando lo que pensamos, sentimos y hacemos? La respuesta es clara: hábitos que perfeccionen nuestras potencias, permitiendo que razón, emoción y acción estén en armonía. Un ser humano que desarrolla estos hábitos puede leerse a sí mismo con verdad, reconocerse, decirse, y obrar libremente en consonancia con su propio bien y el bien de la comunidad.

Este es un punto decisivo desde la perspectiva psicológica y educativa. La formación de hábitos en la infancia no es solo un asunto de conducta exterior: es la construcción profunda de estructuras internas que posibilitan la autonomía, la madurez moral y la integración afectiva.

Las personas que logran vivir de este modo no actúan bien porque estén coaccionadas por reglas externas, sino porque han desarrollado una madurez interior que les permite reconocer y elegir el bien de manera libre. Esa madurez es fruto de hábitos cultivados con tiempo, repetición, acompañamiento y sentido.

Una de las notas más relevantes de los hábitos –y que muchas veces se pasa por alto– es que no todas las facultades humanas operan de la misma manera. Hay facultades cuyo ejercicio no enriquece la potencia, sino que la gasta, como sucede con los sentidos corporales: la vis-



ta, el oído, el gusto, etc. Con el tiempo, estas facultades tienden a debilitarse por el uso, y el fin de su operación está fuera de la operación misma.

Por ejemplo, cuando cortamos un papel, el acto de cortar es solo un medio para alcanzar un fin externo: tener el papel cortado. Mientras cortamos, el fin aún no se ha logrado; y cuando se logra, la operación termina. Del mismo modo, cuando oímos o vemos, estas facultades no se fortalecen intrínsecamente con el uso; de hecho, pueden desgastarse.

Sin embargo, existen otras facultades humanas que operan de un modo radicalmente distinto: son las que realizan acciones inmanentes. Se llaman así porque su efecto permanece en el propio sujeto que actúa. Pensar, deliberar, amar y decidir libremente son ejemplos de operaciones que no solo no gastan la potencia, sino que la perfeccionan. Cada acto de reflexión profunda mejora la capacidad de reflexionar; cada decisión libre y buena fortalece la libertad interior; cada acto de amor genuino amplía la capacidad de amar.

Y aquí está el punto clave: Los hábitos se forman precisamente en estas facultades inmanentes. Cuando una persona piensa, ama, decide, razona, se ejercita y –por repetición intencional y libre– construye hábitos que vigorizan cada vez más sus potencias racionales. A diferencia de la mera reacción instintiva, el hábito es un *tener*, un *poseer* estable que permanece incluso cuando no se está actuando. Por eso una persona virtuosa no actúa bien solo a veces, por casualidad o bajo presión: tiene incorporado en sí misma un modo de actuar estable, firme y vigoroso.

Desde la perspectiva psicológica, esto es fundamental: los hábitos son disposiciones internas estables que dan consistencia al carácter y a la conducta. No dependen de impulsos momentáneos, sino que organizan la personalidad desde dentro, garantizando una mayor coherencia entre pensamiento, emoción y acción.

Cuando un niño o un joven adquiere un hábito, no está simplemente aprendiendo una conducta repetida: está incorporando una verdadera posesión personal. La palabra *hábito* proviene del latín *habere*, que significa *tener*. Lo que se *tiene* aquí no es un objeto externo, sino una disposición interior estable que fortalece las potencias humanas y les permite operar cada vez con mayor precisión, flexibilidad y coherencia.



A diferencia de otras capacidades que se desgastan con el uso, la potencia que ha adquirido un hábito se robustece: cuanto más se ejercita, más firme y natural se vuelve la acción. Esto le otorga al ser humano una unidad operativa interior, es decir, la capacidad de actuar libremente. Obrar así significa poder *leerse* a uno mismo, reconocerse, comprenderse y actuar en consecuencia, sin conflictos internos paralizantes.

La adquisición de hábitos es un camino progresivo, y la infancia es una etapa decisiva. Durante los primeros años de vida, las estructuras básicas de la personalidad y de la conducta se van formando. Si estas bases son sólidas, permiten sostener aprendizajes y decisiones más complejas en etapas posteriores. Si, en cambio, esas bases están debilitadas, se genera una estructura frágil que no resiste el peso de las responsabilidades futuras.

Podemos pensar en esto con una metáfora sencilla: nadie aprende a nadar lanzándose directamente al mar abierto. Primero se practica en aguas pequeñas, se adquiere confianza, coordinación y técnica; recién después se avanza hacia lo más profundo. Del mismo modo, en la vida psicológica y moral, la adquisición gradual de buenos hábitos en la infancia permite sostener compromisos y desafíos mayores en la adultez, como el trabajo, las relaciones profundas o la vida familiar.

La educación temprana no se trata solo de transmitir conocimientos, sino sobre todo de formar disposiciones interiores estables –hábitos– que permitan a la persona actuar con libertad, madurez emocional y capacidad reflexiva. Vivir conforme a la razón no implica reprimir la pasión, sino integrarla y conducirla; y esto se aprende desde niño, en el lento pero firme proceso de crecer en hábitos que dan estructura y libertad a la vida humana.

Desde la infancia, el ser humano comienza un proceso progresivo de alfabetización respecto de sí mismo. Así como aprendemos a leer y escribir para comprender el mundo exterior, también aprendemos –o deberíamos aprender– a *leer* nuestras emociones, pensamientos y acciones para comprendernos y conducirnos interiormente.

Padres y adultos tienen un papel fundamental en ayudar al niño a adquirir hábitos que lo preparen para vivir de manera más autónoma y razonable.

Esta alfabetización interior se construye en lo cotidiano, como, por ejemplo, en cómo se juega y se comparte; en cómo se expresa una molestia o un desacuerdo; en cómo se aprende



a esperar o tolerar la frustración; en cómo se cuida lo propio y lo ajeno; en cómo se participa en la convivencia diaria –en la mesa, en la escuela, en la familia–.

Cada pequeño gesto en la vida familiar, aparentemente insignificante, puede contribuir a la formación de hábitos. A través de estos aprendizajes, el niño va integrando razón y emoción, acción y reflexión, deseo y límite; se va humanizando.

En términos psicológicos, este proceso constituye la base de la autorregulación emocional, el desarrollo moral y la autonomía personal. La educación, entendida así, no es solo transmisión de contenidos académicos: es una formación integral de la persona que busca que cada individuo pueda comprender la gramática de su composición.

La educación que forma hábitos profundos –aquellos que ordenan las pasiones y la voluntad– no tiene horario. A diferencia de aprender matemáticas, música o cualquier otra disciplina técnica, esta educación no ocurre en un bloque de tiempo determinado.

Podemos programar una clase de álgebra, de violín o de fútbol: hay un inicio y un fin, un espacio definido para transmitir conocimiento técnico o desarrollar una habilidad específica. Pero la formación de hábitos que moldean el carácter, la emocionalidad y la voluntad no se puede *encerrar* en una hora de clase. Se trata del continuo de la vida ordinaria.

Educación en este plano significa educar siempre, en cada momento del día. La educación emocional, moral y práctica que estructura a una persona ocurre en los detalles cotidianos, por ejemplo, cuando surge un conflicto inesperado y hay que enseñar a responder con calma; cuando se presenta una frustración y hay que aprender a tolerarla; cuando se comparte algo con otro y se aprende a respetar; cuando hay que corregir, acompañar o guiar una acción espontánea.

Este tipo de educación no es espectacular ni visible, pero es la más decisiva. Es ahí donde se van consolidando disposiciones que permiten a una persona vivir conforme a la razón, integrar sus pasiones y actuar con libertad interior.

Desde la Psicología Integral de la Persona, este principio es crucial: la formación de hábitos no se construye en eventos aislados, sino en interacciones constantes, sostenidas y coherentes en el tiempo. Los niños aprenden no solo por instrucción, sino sobre todo por modelado, repetición, contención y acompañamiento emocional.



Por eso, educar en este nivel es menos una *tarea con horario* y más una forma de estar presente y disponible, atento a los momentos sutiles en los que se forma –o se pierde– una oportunidad educativa significativa.

La infancia necesita ser mirada. Pero no se trata de una mirada de vigilancia o control, sino de una mirada vinculante, nacida de un amor gratuito, desinteresado y oblativo: un amor que está dispuesto a renunciar a sí mismo para favorecer la vida y el desarrollo del otro. Esta mirada no es episódica ni utilitaria; es constante y vital, porque implica una presencia que trasciende lo meramente funcional.

Mirar a un niño de este modo significa salir de uno mismo para atender verdaderamente al otro. No se trata simplemente de cuidar necesidades materiales –como alimentar o vestir–, sino de acompañar su existencia interior: estar atentos a cómo va llevando su vida, si puede orientarla conforme a la razón, si logra *leerse* a sí mismo. Esta mirada nutre la posibilidad de que el niño desarrolle una alfabetización interior, es decir, la capacidad de comprenderse, interpretarse y conducirse autónomamente.

En términos psicológicos, esta presencia amorosa y constante es un fundamento estructurante de la subjetividad. No se trata de imponer normas externas que el niño solo cumple mientras está bajo vigilancia; se trata de ayudarlo a construir su propia ley interna, su capacidad de autogobernarse y de actuar desde la libertad interior. La libertad es algo magnífico, pero puede estropearse. Ella debe cultivarse por medio de propuestas, motivaciones, aplicaciones prácticas, ejemplos, símbolos, reflexiones, modelos, exhortaciones, revisión de los comportamientos y un sinnúmero de elementos que configuran el día a día.

Cuando esta mirada sostenida acompaña al niño en su proceso de crecimiento, no reprime su pasión humana, sino que la integra. El objetivo no es que viva *pisando* sus emociones para controlarlas, sino que pueda vivir con intensidad equilibrada: sentir, pensar y actuar de manera coherente. En este sentido hay que encontrar un equilibrio entre dos extremos dañinos para la libertad. Uno es pretender construir un mundo a la medida de los deseos de los niños y el otro sería llevarlo a vivir sin conciencia de su dignidad, mutilando sus deseos y torturándolo con el deber a cumplir.



Este desarrollo –que integra razón, emoción y acción– es precisamente lo que permite una madurez psicológica sana, evitando fracturas internas que conducen a desregulación emocional o escisión afectiva. En otras palabras, ser mirado con amor y presencia construye subjetividades capaces de libertad y profundidad emocional, esto exige asumir la educación de la infancia con un paciente realismo.

Referencias

de Aquino, T. (1994). *Suma de Teología* (Tomo IV). BAC.

de Hipona, A. (1958). *La Ciudad de Dios*. BAC.

Francisco. (2018). Discurso visita a la Pontificia Universidad Católica de Chile. En Conferencia Episcopal de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile (Eds.), *Mi paz les doy: Mensajes de S.S. Francisco. Visita apostólica a Chile* (pp. 52–61). Ediciones UC. <https://pastoral.uc.cl/wp-content/uploads/2025/04/Mi-Paz-les-doy.pdf>



Factores del desarrollo humano desde la psicología integral de la persona

Daniela Castro-Blanco¹ 

Resumen

El presente trabajo aborda los factores que influyen en el desarrollo humano desde la perspectiva de la Psicología Integral de la Persona. A partir del diálogo entre la psicología del desarrollo y la antropología filosófica aristotélico-tomista, se propone una comprensión unitaria del ser humano como persona que crece hacia la plenitud y la felicidad. Se analiza el desarrollo como un proceso continuo y progresivo de perfeccionamiento de las facultades humanas –biológicas, sensibles y racionales–, destacando tres factores que influyen en él: el biológico, el ambiental y el personal. El texto resalta el papel del factor personal como elemento activo que orienta la maduración hacia la libertad, la virtud y la autorrealización. Finalmente, se subraya la dignidad y la singularidad de cada persona en desarrollo, integrando las dimensiones física, psicológica y espiritual del crecimiento humano.

Palabras clave

desarrollo humano, psicología integral, persona, plenitud, madurez, felicidad

¹ Escuela de Psicología, Universidad San Sebastián, Puerto Montt, Chile



1. Introducción

Uno de los temas que me ha resultado especialmente relevante en el ejercicio docente es el de los factores que intervienen en el desarrollo humano. Junto a la profesora Carolina Barri-ga, con quien comparto la enseñanza de Psicología del Desarrollo desde hace años, hemos reflexionado largamente sobre la diversidad de teorías y enfoques que intentan explicar el crecimiento de la persona a lo largo de su vida.

En los manuales más conocidos –como el clásico Psicología del desarrollo de Papalia y Mar-torell (2021)– encontramos una descripción detallada de los hitos y etapas del crecimiento, sustentada en abundantes datos empíricos y en diversas corrientes teóricas. Sin embargo, a menudo surge la pregunta sobre aquellos principios integradores que unifiquen y den sentido a toda esa información.

Esta búsqueda de integración nos llevó a dialogar con la antropología filosófica aristo-télico-tomista, que ofrece una comprensión profunda de la naturaleza humana. Desde esta perspectiva, el desarrollo puede entenderse no solo como un conjunto de procesos biológicos o psicológicos, sino como el perfeccionamiento progresivo de la persona en su totalidad. Tal mirada permite ordenar los datos empíricos dentro de un marco que tenga sentido en relación con la finalidad propia del ser humano: alcanzar su plenitud y felicidad.

Al comprender la naturaleza del ser humano que se desarrolla, la psicología puede ofrecer mejores orientaciones tanto a la práctica clínica como a la educación y a la vida personal. Así como el jardinero necesita conocer la naturaleza de las plantas que cultiva para ayudarlas a crecer, el educador y el psicólogo deben conocer la naturaleza humana para acompañar su desarrollo hacia la madurez y la plenitud.

2. Definición del desarrollo humano

Desde el diálogo entre la psicología del desarrollo y la antropología filosófica, propongo la siguiente definición:



El desarrollo humano es un proceso continuo y progresivo de crecimiento y perfeccionamiento de la persona dentro de las distintas etapas de su vida, mediante el cual adquiere una mejor disposición de su naturaleza que la capacita para dirigirse hacia su plenitud y felicidad. (Castro-Blanco, 2021, p. 78)

Este proceso es continuo porque se inicia con la vida misma, desde la fecundación, y se prolonga a lo largo de toda la existencia. Cada etapa implica la actualización progresiva de las facultades propias del ser humano: biológicas, sensibles y racionales. Además, el desarrollo es progresivo, ya que en cada momento se alcanza un mayor nivel de perfeccionamiento.

La división por etapas obedece a razones pedagógicas y descriptivas: permite identificar ciertos hitos comunes, pero no debe entenderse como una serie de saltos bruscos. Por ejemplo, el paso de la niñez a la adolescencia ocurre gradualmente e implica incluso un duelo simbólico por la pérdida de la infancia. El desarrollo humano, por tanto, es un proceso de maduración continua, donde la persona dispone cada vez mejor su naturaleza para alcanzar su plenitud y felicidad.

La felicidad no es solo la meta del desarrollo, sino también su motor interno. Nadie elige no ser feliz; todos buscamos el bien que nos perfecciona. En ese sentido, la aspiración a la felicidad impulsa el perfeccionamiento de las facultades humanas y orienta la vida hacia su fin último.

3. La persona humana en desarrollo

El desarrollo humano no se limita a los aspectos biológicos o psicológicos de la naturaleza humana. Desde la psicología integral de la persona, se comprende que es la persona misma quien se desarrolla. La naturaleza humana existe en un ser personal, único e irrepetible. Esta distinción entre naturaleza y persona es fundamental. El ser humano es una unidad sustancial de cuerpo y alma, dotado de diversas facultades:

- Vegetativas o biológicas, que comparten los seres vivos.
- Sensitivas, que permiten el conocimiento sensible, la imaginación, la memoria y los afectos.



- Racionales o intelectuales, propias del ser humano, que posibilitan el conocimiento de las esencias, la autoconciencia y la libertad de la voluntad.

Incluso cuando el niño aún no ejerce plenamente sus facultades racionales, sigue siendo un ser dotado de alma racional. Por eso necesita razones y educación conforme a la razón: el niño no se adiestra, sino que se educa.

El alma racional impregna toda la naturaleza humana; de ahí que no pueda equipararse el aprendizaje humano con el adiestramiento animal. Las investigaciones comparativas son valiosas, pero el conocimiento humano tiene una dimensión espiritual que trasciende lo meramente biológico.

4. Unidad personal y dignidad

La persona humana es una unidad sustancial, cuerpo y alma, cuya naturaleza racional da sentido y dirección a todo su desarrollo. Aunque podemos distinguir dimensiones –biológica, sensitiva e intelectual–, todas forman parte de un mismo sujeto personal que crece de modo integrado.

El desarrollo humano avanza desde las facultades más básicas hacia las superiores. En la etapa prenatal, por ejemplo, se perfeccionan primero las funciones vegetativas y biológicas: el corazón, el sistema nervioso, los órganos. Luego aparecen las capacidades sensitivas y, más adelante, las racionales, que se manifiestan especialmente con la adquisición del lenguaje. Este despliegue gradual de las facultades refleja el orden de perfeccionamiento de la naturaleza humana.

Sin embargo, esta naturaleza no existe de modo abstracto: existe en una persona concreta. Cada individuo humano es único e irrepetible, incluso entre gemelos idénticos. La singularidad personal no se reduce a la biología ni a las circunstancias ambientales; expresa la profundidad interior de un ser dotado de dignidad.

Esa dignidad significa que el ser humano vale por sí mismo. Su existencia tiene un valor intrínseco, no utilitario. Lo celebramos cada vez que festejamos un cumpleaños: no por que alguien haya logrado algo, sino simplemente porque existe. Esta costumbre humana,



aparentemente sencilla, revela una verdad profunda: la vida de cada persona merece ser celebrada por su mera existencia.

La persona humana posee una interioridad que no puede conocerse por mera observación externa. Los pensamientos, las decisiones, los afectos y las experiencias más íntimas solo se revelan cuando la persona los comunica libremente. Esta revelación ocurre en el ámbito del amor benévolo, donde uno se sabe acogido y valorado por lo que es. En ese contexto de confianza, la persona se da a conocer y manifiesta su verdad más profunda.

Por ello, el conocimiento de la persona humana –especialmente en la psicología– exige respeto, empatía y apertura a su misterio. Conocer al otro no para usarlo, sino para contemplar y amar su realidad única, constituye uno de los fines más nobles de las relaciones humanas.

5. Factores del desarrollo humano

Desde esta comprensión integral, el desarrollo humano puede entenderse como el resultado de la interacción entre tres factores principales: el biológico, el ambiental y el personal. Tradicionalmente, los manuales de psicología del desarrollo han considerado los dos primeros, pero el enfoque integral de la persona incorpora un tercer factor esencial: el personal.

5.1 Factor biológico

El factor biológico comprende la base genética y las disposiciones heredadas que configuran la estructura corporal y psicológica de cada individuo. Incluye tanto la genética universal –común a toda la especie humana– como la herencia individual procedente de los progenitores.

La genética universal define ritmos y etapas del desarrollo: la formación de órganos en el periodo embrionario, el desarrollo sensorial durante la etapa fetal, el control de esfínteres hacia los dos o tres años, la madurez sexual en la pubertad, entre otros hitos. Estas etapas reflejan un orden natural inscrito en la biología humana.

Por otro lado, la herencia individual influye en aspectos más específicos, como las predisposiciones biológicas o temperamentales. El temperamento, por ejemplo, constituye la base bioló-



gica de la personalidad. Allport (1937) lo define como el conjunto de fenómenos característicos de naturaleza emocional de un individuo, incluyendo su susceptibilidad a la estimulación, la fuerza y velocidad de sus respuestas, el estado de humor preponderante y la intensidad de sus variaciones, dependiendo en gran parte de la estructura constitucional y heredada.

El temperamento no determina, pero influye en el modo de reaccionar y de relacionarse con el entorno. Es el sustrato sobre el cual se formará posteriormente el carácter, modelado por la educación, las experiencias y las decisiones personales.

5.2 Factor ambiental

El factor ambiental incluye los diversos contextos y sistemas de relación que influyen en el desarrollo de la persona: desde el entorno cultural y social más amplio hasta la familia, la escuela y los grupos de pertenencia.

Los ambientes culturales, económicos y tecnológicos marcan diferencias generacionales. Así se habla, por ejemplo, de los *millennials* o de los llamados *pandemics*, para aludir a las huellas que dejan determinados contextos históricos en la configuración psicológica y social.

Entre todos los ambientes, la familia constituye el núcleo más decisivo. Es en ella donde la persona recibe las primeras experiencias de amor, cuidado y reconocimiento. Tomás de Aquino (1990) define la educación como “la conducción y promoción de la prole hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (*S. Th.*, II-II, q. 10, a. 2). En este sentido, la familia es el primer ámbito de humanización, donde la persona aprende a conocer la verdad, a elegir el bien y a ejercitar su libertad.

La familia es, además, el lugar donde se reconoce a cada ser humano como valioso por sí mismo, no por su utilidad o desempeño. Por eso, incluso cuando otras instituciones fallan, la familia suele seguir celebrando la existencia del hijo, recordando su valor intrínseco.

5.3 Factor personal

El tercer factor, el personal, ocupa un lugar central en la psicología integral. Frente a las posturas biologicistas o ambientalistas, esta perspectiva sostiene que la persona no es un producto pasivo de su genética ni de su entorno, sino agente activo de su propio desarrollo.



La metáfora del “paisaje epigenético” de Waddington (1957) describe el desarrollo como una bolita que rueda por un laberinto de posibilidades genéticas, movida por los “vientos” del ambiente. Sin embargo, esta imagen deja fuera a la persona como protagonista. El ser humano no es una bolita empujada por circunstancias, sino un sujeto que elige, interpreta y responde.

Incluso en las condiciones más adversas, la persona conserva su capacidad de decisión. Víctor Frankl (1946/2004), tras su experiencia en los campos de concentración, afirmó que a un hombre se le puede arrebatar todo, salvo una cosa: la última de las libertades humanas, la libertad de elegir su actitud ante cualquier circunstancia, de elegir su propio camino.

El factor personal implica la libertad interior y la responsabilidad en la configuración de la propia vida. Permite transformar las predisposiciones biológicas y las influencias ambientales en un camino de crecimiento consciente.

Durante la infancia, el factor biológico tiene mayor peso; en la niñez temprana, el ambiental se vuelve determinante; y en la adolescencia y adultez, el factor personal adquiere protagonismo. En esta etapa, la persona comienza a preguntarse quién es, qué quiere ser y cómo desea vivir. Estas decisiones conforman el carácter y orientan la maduración hacia la plenitud.

Los hábitos, por ejemplo, se adquieren mediante actos libres y repetidos. Cuando la razón reconoce el valor de una acción y la voluntad la elige conscientemente, se forma un hábito virtuoso. Este proceso refleja la integración de las tres dimensiones del desarrollo: biológica, ambiental y personal.

6. Conclusión

El desarrollo humano, desde la psicología integral de la persona, puede entenderse como un proceso de perfeccionamiento progresivo y libre mediante el cual cada ser humano actualiza sus potencias y dispone mejor su naturaleza para alcanzar la plenitud y la felicidad.

Los tres factores –biológico, ambiental y personal– no se oponen, sino que confluyen en la unidad de la persona. La biología provee las disposiciones, el ambiente ofrece las condiciones, y la persona, con su libertad, orienta el proceso hacia el bien.



Esta visión supera los reduccionismos y recuerda que toda intervención educativa, terapéutica o social debe partir del reconocimiento de la dignidad de la persona en desarrollo. Acompañar ese proceso implica, ante todo, amar y contemplar el misterio de cada vida humana, ayudando a que despliegue plenamente las capacidades que la orientan hacia su fin último: la plenitud y la felicidad.

Referencias

- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Holt.
- Castro-Blanco, D. (2021). *Fundamentos del desarrollo humano desde la Psicología Integral de la Persona*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- de Aquino, T. (1990). *Suma de Teología* (Tomo III). BAC.
- Frankl, V. E. (1946/2004). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Papalia, D. E. y Martorell, G. (2021). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
- Waddington, C. H. (1957). *The strategy of the genes: A discussion of some aspects of theoretical biology*. Allen & Unwin.



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 Blázquez 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>



Elección de carrera, elección de vida: una comprensión del proceso de elección vocacional desde la antropología tomista

María José Bunster Bustamante¹ 

Resumen

Se examina el proceso de elección de carrera profesional en jóvenes, situándolo en el contexto del aumento del acceso a la educación superior en Chile y de las dificultades asociadas a la deserción universitaria temprana. A partir de una revisión de la psicología vocacional, se presentan diversos modelos explicativos que han abordado la elección de carrera, destacando aportes como la importancia del autoconocimiento, el ajuste entre persona y entorno laboral, los estilos de personalidad y las perspectivas evolutivas y constructivistas del desarrollo de carrera. Junto con estos enfoques, se introduce la noción de vocación o “llamado”, entendida como una motivación que puede originarse tanto en disposiciones personales como en experiencias significativas o en referencias trascendentes. Posteriormente, se propone una comprensión del proceso de elección desde una perspectiva inspirada en la filosofía de santo Tomás de Aquino. Desde este enfoque, la elección de carrera se comprende como un acto orientado a un fin, vinculado en última instancia a la búsqueda de la felicidad y al desarrollo pleno de la persona. Se analizan los dinamismos cognitivos, afectivos y volitivos implicados en este proceso, subrayando la relevancia del autoconocimiento, la exploración vocacional, el amor al bien elegido y la virtud de la esperanza para asumir el carácter arduo y futuro del camino profesional.

Palabras clave

elección de carrera, psicología vocacional, vocación, juventud, santo Tomás de Aquino

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



En las últimas dos décadas en Chile ha habido un aumento significativo y sostenido del número de jóvenes que ingresan a la educación superior, casi duplicándose desde 2005 hasta 2021. Este aumento en el acceso de estudiantes a la educación superior plantea nuevos desafíos, ya que no basta con aumentar la oferta de carreras y cupos, ni con ampliar las políticas de gratuidad y becas, sino que también se debe apoyar a los estudiantes en el progreso académico a lo largo del transcurso de la carrera y en el egreso y titulación oportunas, en vistas a la inserción laboral (Consejo Nacional de Educación, 2020).

La tasa de deserción de alumnos de primer año es preocupante, ya que aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes que ingresa a la educación superior –ya sea a una universidad o a un instituto técnico-profesional– abandona sus estudios antes de completar el primer año (Servicio de Información de Educación Superior, 2021). La deserción se da por factores económicos, familiares, psicológicos, y vocacionales. Es probable que el joven que no ha elegido bien su carrera se encuentre con múltiples dificultades para perseverar, más allá de la exigencia académica y los desafíos sociales que supone el ingreso a la educación superior.

Más allá de las cifras, en este artículo nos queremos centrar en la relevancia del proceso de elección de carrera profesional, y en los elementos y dinamismos que lo constituyen. Desde el ejercicio de la psicología clínica, se observa que tener que tomar la decisión de qué hacer con el propio futuro puede significar una fuente de estrés, asociado a sentimientos de confusión, agobio, duda, y desmotivación. Asimismo, quien toma una decisión pobre, y al poco andar descubre que está en la carrera equivocada, puede presentar cuadros de depresión o ansiedad. Los jóvenes saben que tienen que elegir, pero no saben *qué* elegir ni *cómo* elegir. No basta que nosotros como psicólogos comprendamos el proceso de elección de carrera, sino que es necesario y provechoso que podamos ayudar a los jóvenes a entender el proceso por el que están pasando.

Una mirada panorámica a la psicología vocacional hoy

La psicología vocacional es una especialidad dentro de la psicología aplicada, cuyo inicio se remonta a principios del siglo XX. Tiene una dimensión *teórica* –que consiste en la elabora-



ción de marcos conceptuales y modelos que expliquen el proceso de elección y desarrollo de carrera–, una dimensión *práctica* –el ejercicio de la orientación vocacional o consejería, que utiliza dichos marcos conceptuales–, y una dimensión *investigativa*, que busca establecer correlaciones y causalidades a la luz de estos marcos explicativos y comprobar la eficacia de las intervenciones (Walsh et al., 2013). Esta disciplina se nutre del conocimiento de muchas áreas, tales como la psicología clínica, educacional, laboral, la consejería, la psicología del desarrollo, las neurociencias, las teorías del aprendizaje, entre otras. Muchas veces se asocia la orientación vocacional a la aplicación de tests psicométricos, que son una alternativa cuando se quiere evaluar a grandes grupos de personas, y obtener resultados a un costo relativamente bajo y en corto tiempo.

A continuación, se examinarán brevemente los principales modelos teóricos de la psicología vocacional, destacando sus principales aportes. Frank Parsons (1909), conocido como el *padre de la psicología vocacional*, en su obra póstuma *Choosing a Vocation*, ponía de relieve que hay tres factores principales en la elección de carrera. Por un lado, la comprensión clara de sí mismo; por otra parte, el conocimiento acabado de cada profesión u ocupación; y, en tercer lugar, el análisis y razonamiento de las relaciones entre dichas dimensiones. Si bien pudiera parecer algo evidente o demasiado básico, de alguna u otra manera las teorías posteriores toman esta sencilla fórmula, ya sea para basarse en ella o expandirla.

Parsons tenía un estilo directo e incisivo en sus intervenciones con jóvenes. En la primera entrevista, trataba de conocer al joven haciéndole preguntas tales como: ‘¿Qué libros has leído más allá de los obligatorios del plan lector del colegio?’ ‘¿Qué posturas u opiniones tienes en temas económicos, sociales o políticos?’ ‘¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?’ ‘¿Cómo utilizas tu dinero?’ Distinguía entre jóvenes que tenían una madurez suficiente (*readiness*) y que habían tenido experiencias de vida significativas de aquellos que carecían de la suficiente experiencia vital y que incluso no habían tenido oportunidad de desarrollar intereses o habilidades.

Otro aporte relevante es la teoría de ajuste al trabajo (Dawis et al., 1964, citado en Sharf, 2013), que se basa en el modelo del *ajuste persona-entorno*: el joven y el trabajo o entorno laboral tiene que haber una mutua satisfacción de necesidades, habilidades y valores. Se desarrolló un sistema de clasificación de alrededor de 1.700 ocupaciones en base a habilidades requeridas y valores y necesidades personales, creando perfiles que se ajustaban a cada carrera.



La teoría de los tipos de Holland (1973) es ampliamente utilizada hoy en día. Describe seis tipos de personalidad, y postula que dichas personalidades florecen mejor en ciertos entornos ocupacionales. Estos *estilos de personalidad* –que tienen su correlato en el mundo del trabajo– son el realista, investigador, artista, servicial, emprendedor y convencional.

Otros teóricos explican el desarrollo de la carrera desde la perspectiva evolutiva, desde la niñez hasta la vida adulta. Resulta particularmente interesante el rol de la curiosidad y la exploración en la niñez, el desarrollo de habilidades e intereses a lo largo del ciclo vital, y el contraste y confirmación de las percepciones de sí mismo con la realidad en la adolescencia. J. J. Arnett (2015) plantea la etapa de la *adultez emergente* como un periodo entre los 18 y los 30 años, que debido a cambios económicos, demográficos y sociales ha postergado la asunción de compromisos y responsabilidades definitivas prolongando por mucho más tiempo la exploración, manteniendo abiertas hasta más tarde las posibilidades académicas, laborales, románticas, habitacionales, etc. Es fundamental tener esto en cuenta, ya que desde el ejercicio profesional se aprecia que a los jóvenes les resulta más difícil elegir –con una oferta universitaria mucho más extensa y variada que en el pasado– y verse a sí mismos eligiendo algo *de una vez y por siempre*.

En la actualidad, también han surgido modelos explicativos del desarrollo de carrera desde perspectivas constructivistas y narrativas. El *job-crafting* o *diseño de vida* sitúan a la persona como un artífice o artesano que va construyendo su propio camino. Esto no consistiría en una decisión de un sólo momento, sino a través de sucesivas decisiones, y de la capacidad de aprender y transformarse a lo largo de la vida (Walsh et al., 2013).

Si bien la psicología vocacional recibe su nombre de la palabra vocación, hasta el momento dicho concepto parece ausente de los modelos teóricos. Walsh y cols. (2013) sitúan a los autores que utilizan el concepto de vocación en las perspectivas espirituales del desarrollo de carrera. Algunos investigadores han explorado el significado que tiene el concepto de vocación o “llamado” para las personas. Bunderson y Thompson (2009, citados en Shimizu et al., 2019) plantean que el llamado a desempeñarse en una cierta profesión puede provenir de alguna fuerza o entidad trascendente (Dios, las lealtades familiares o alguna necesidad de la sociedad), y se suele asociar a una motivación por el trabajo de corte altruista u orientada al deber. Por otra parte, para algunos el llamado proviene del interior de la persona, enfo-



cándose en la pasión y el logro de la satisfacción y desarrollo personal. En otros términos, se distingue entre quienes experimentan el llamado como algo que se origina más allá de sí mismo, o como una fuerza interna (*drive*) hacia la autoactualización y la plenitud (Shimizu et al., 2019). El origen del llamado determinará, en cierta medida, la orientación altruista o prosocial del despliegue de la carrera.

Respecto al surgimiento y reconocimiento del llamado, Sturges y cols. (2019) plantean que el proceso a través del cual surge el llamado consiste en ir atribuyendo significados e interpretaciones subjetivas a los eventos vitales, sobre todo aquellos sorprendentes, únicos y confusos. Este proceso de *sense-making* ayudaría a “descubrir” el llamado, y serviría a la vez para ir moldeando la idea de sí mismo. El llamado no es algo estático, que se descubre de una vez por todas al elegir la carrera profesional, sino que es un proceso iterativo y continuo, que se relaciona incluso con discernir las maneras de ejercer la carrera ya elegida. Dalla Rosa y cols. (2019) encontraron que en algunos casos el llamado operaba *a priori*, es decir, surgía a una temprana edad y guiaba las decisiones vocacionales. Sin embargo, en algunos casos, el llamado era conocido o descubierto *a posteriori*, es decir, era una consecuencia de experiencias positivas en un determinado campo ocupacional.

Las teorías revisadas realizan un valioso aporte al situar la elección de carrera –y el descubrimiento de la vocación– como un aspecto relevante de la vida, un eje articulador de la identidad, una fuente de satisfacción de necesidades y valores personales, así como de desarrollo de habilidades, y fundamento para el bienestar subjetivo y la salud mental. A continuación, se desarrollará una comprensión del proceso de elección de carrera, en clave tomista, desde el plano de la subjetividad de la persona. Partiremos por el origen y fundamento de la elección de carrera, para luego examinar las facultades humanas involucradas y sus dinamismos.

¿Cuál es el fundamento del proceso que los jóvenes despliegan al elegir su carrera profesional?

Dice santo Tomás de Aquino (2018) que “Todas las ciencias y las artes se ordenan a algo uno, a saber, la perfección del hombre, que es su felicidad” (*In Metaph.*, Proemio). Más que describir etapas de un proceso, comenzaremos preguntándonos por el fundamento, principio



o motor inicial de ese proceso. ¿Qué mueve al joven a elegir? Hablando con una paciente, le pregunté por qué quería estudiar psicología. Me respondió que le gustaba entender cómo funciona la mente humana, y comprender por qué las personas hacen lo que hacen. Entonces le pregunté: *‘Bueno, ¿y para qué quieres estudiar psicología?’*. Frente a esta pregunta, se demoró mucho más en contestar y finalmente me dijo que le gustaba ayudar a la gente y que quizás esta carrera le permitiría realizar aquello.

El joven que está en su último año de la etapa escolar, hasta ese momento ha obrado principalmente movido por otros: sus padres eligieron el colegio, las asignaturas que tiene que cursar las establece el currículo nacional, los horarios los establece el colegio, etc., pero a medida que va creciendo, va teniendo mayor rango de elección. Hay más oportunidades donde elegir libremente: pueden empezar a elegir electivos, actividades extra-programáticas, participar o no en instancias religiosas, etc, involucrarse sentimentalmente con otra persona, etc.

Al llegar al final de esta etapa, empiezan a sentir con fuerza la pregunta de *‘¿Qué vas a hacer con tu vida?’* *‘¿Qué vas a hacer cuando salgas?’* He observado que hay dos actitudes frente a este cuestionamiento. Algunos miran el futuro con mucho entusiasmo y tienen ganas de salir y hacer lo que realmente les gusta, mientras que otros lo viven como una pesadilla, y durante todo el año, cuando familiares y amigos les preguntan cómo van con el estudio para la prueba nacional de selección universitaria, o si ya saben lo que quieren estudiar, lo viven con mucha ansiedad, incertidumbre, miedo y agobio. Se dan cuenta de que están frente a algo grande y van sintiendo que ellos tienen que tomar las riendas de su vida.

Entonces, podríamos preguntarnos: ¿Qué elige el joven realmente cuando elige? Santo Tomás de Aquino (1989) expresa que “todo agente actúa por un fin y los seres racionales se mueven a sí mismos con libre albedrío hacia el fin” (*S. Th.*, I-II, q. 1, a. 2). Se podría plantear entonces que el movimiento que realiza el joven tiene un punto de partida, que es su ser personal mirado integralmente, y un punto final que es el lugar donde quiere llegar. Esto es muy interesante, porque el joven elige hoy para algo futuro. La acción de elegir lleva implícito un *para qué*, el objetivo que el joven persigue al hacer una cosa. La causa final quiere decir la causa última o causa terminal, que, en palabras sencillas, se refiere al objetivo o finalidad que se persigue al hacer una cosa. Aristóteles así lo dictamina en el libro de la *Metafísica*: la



causa final es lo primero en el orden de la intención y lo último en el orden de la ejecución (ver Millán-Puelles, 2002).

Sin embargo, es vital entender que la causa final no es el título profesional o el diploma, ni siquiera el ejercicio de la carrera misma. El psicólogo podría invitar al joven a un diálogo socrático:

- Psicólogo (Ps): *‘¿Qué quieres estudiar?’*
- Joven (J): *‘Arquitectura’.*
- Ps: *‘¿Para qué quieres estudiar arquitectura?’*
- J: *‘Para diseñar casas’.*
- Ps: *‘¿Y por qué quieres diseñar casas?’*
- J: *‘Para tener un sueldo y dinero’.*
- Ps: *‘¿Y para qué quieres dinero?’*
- J: *‘Para poder viajar, tener una casa, un auto...’.*
- Ps: *‘¿Y para qué quieres todo eso?’*

Podemos deducir de este ejemplo que todo lo que el joven hace, lo hace con miras al fin último que es la felicidad. La carrera sería un medio para llegar a esa felicidad. Todo acto voluntario conlleva una promesa de felicidad. Sin embargo, los jóvenes no siempre son conscientes de la tendencia natural hacia el fin último. Quieren ser felices, e incluso, anhelan verse como una persona que hace lo que hace por vocación (*‘felices’*, *‘apasionados’*, *‘hacen su trabajo de forma excelente’*, *‘comprometidos’*), pero en el camino los invaden miedos que veremos más adelante.

Algo clave, entonces, al trabajar con jóvenes, es indagar cuál es el concepto de felicidad. Los psicólogos estamos en una posición compleja porque evitamos dar consejos o hacer exhortaciones de tipo moral. Hoy en día está muy difundido el que cada persona puede darse a sí mismo su propia definición de felicidad y de alguna manera se acepta que este *calce* en la búsqueda de carrera tiene que estar de acuerdo a como el joven mismo ha decidido orientar su vida. Sin embargo, observo que muchas veces el origen de la confusión vocacional está realmente en una desorientación existencial y búsquedas ilusorias de una felicidad aparente. Esto nos lleva a la siguiente interrogante.



¿En qué está la verdadera felicidad? Santo Tomás de Aquino (1989, *S. Th.*, I-II, q. 3, a. 8; q. 4, a. 8), siguiendo la tradición de San Agustín y Aristóteles, afirma que está en la contemplación de Dios, y eso en la vida terrena, entendiendo que somos seres sociales, se manifiesta en la comunión de personas, en la amistad y en la donación sincera de sí mismo a los demás. Esto es importante porque, como decía Aristóteles (1996) “un pequeño error al principio se transforma en un gran error al final” (*De Coelo*, L. I, c. 5, 271b).

Podemos ver jóvenes que eligen por motivos egoístas, por pura conveniencia, únicamente por el dinero o incluso por prestigio, estatus, pero por eso mismo no nos debería sorprender ver cuadros de desmotivación, jóvenes que se sienten vacíos o que su vida no tiene sentido. A veces, cuando la crisis vocacional no estalla al finalizar el colegio, reaparece al terminar la etapa universitaria, o incluso después de décadas trabajando.

¿Cómo elige el joven la carrera específica para él?

Hemos establecido que cuando el joven elige una carrera la elige porque tiene implícita una promesa de felicidad. Ahora ahondaremos en por qué la elección de carrera es la elección de un amor. Aristóteles (1994) declara que amar es querer el bien para alguien (*De arte rhetorica*, L. II, c. 4, n. 2). Este movimiento amoroso tiene una doble tendencia, expresa santo Tomás de Aquino, “hacia el bien que uno quiere para alguien, sea para sí, o sea para otro, y hacia aquel para el cual quiere el bien” (*S. Th.*, I-II, q. 26, a. 4). En esta doble tendencia, tenemos un primer movimiento que es absoluto, ya que “aquel para quien se desea ese bien se le quiere por sí mismo”. Respecto al tema en cuestión, se podría decir que el joven que ama una carrera se ama a sí mismo, pues quiere la carrera para sí mismo¹. El amor hacia la carrera pertenece al segundo movimiento, y es relativo al primero, ya que ama la carrera en la medida en que se ama a sí mismo.

¿Qué tipo de amor se experimenta hacia una carrera? ¿Es un amor pasional, el sujeto padece algo así como un flechazo que le atrae desde fuera como un imán? O, ¿es un amor más bien

¹ Se podría pensar qué ocurre cuando el joven elige la carrera que otro ama, pero no la ama para sí mismo. Un padre podría presionar al hijo a estudiar una carrera, porque da estatus y prestigio, o porque traerá estabilidad o éxito económico. En este acto, puede que incluso se esté buscando a sí mismo y que no ame a su hijo con amor benévolo, por ejemplo, queriendo el éxito del hijo como una proyección de su propio ego.



fruto de una evaluación fría, de conveniencia o incluso con respaldo a través de una evaluación psicométrica?

Hoy, hay una postura crítica hacia la forma en que las generaciones anteriores se relacionaban con el trabajo. Si antes las personas *vivían para trabajar*, *partiéndose el lomo* para poder sustentar económicamente el hogar, hoy se privilegia el gusto y satisfacción en el trabajo, pudiendo desarrollar múltiples aspectos de la vida (ocio, viajes, diversión, deporte, etc.). A partir de esto, culturalmente vemos que surgen consignas como '*busca tu pasión*' o frases como '*elige una carrera que ames y no tendrás que trabajar un día en tu vida*', en definitiva, una invitación a estar conectado pasionalmente con aquello que uno hace.

Volviendo al proceso de elección de carrera, vamos a profundizar cómo se va gestando la intención de estudiar una carrera concreta. Siempre hay un punto de partida y uno de llegada: *quién soy* y *a dónde voy*, las dos grandes preguntas que el joven tiene que responder en la adolescencia. El autoconocimiento es el punto de partida ya que la exploración de las alternativas de carrera puede llegar a ser errática y agobiante si el joven no se conoce a sí mismo. No puede saber a dónde va si no sabe quién es.

En el proceso de búsqueda y exploración vocacional, los jóvenes suelen acudir a ferias vocacionales, charlas y exposiciones, recogen panfletos con mallas curriculares de diferentes carreras, pero llegan a la casa confundidos y llenos de información. No saben a dónde dirigir la atención o cómo extraer lo que es relevante y significativo para ellos.

¿Qué notas características de la adolescencia pueden iluminar la comprensión de este proceso? Alberto Hurtado (1938), santo chileno, decía que la juventud "es una época trascendental en la vida (...) el nacimiento de una nueva personalidad. Profunda crisis fisiológica, sentimental y moral. Primeras concepciones de un plan de vida que encuadre su personalidad" (p. 11).

El adolescente pasa por una verdadera crisis y desintegración de la personalidad, con una acentuada preocupación personal e intento de encontrarse consigo mismo, muy teñido por la emotividad. Luego comienza a volcarse más hacia el exterior, consolidando su identidad sin estar sometida al vaivén de las modas, ideologías o la aprobación de los demás. Una de las dimensiones en que se consolida la identidad es a través de la elección vocacional, y proyectarse a sí mismo en el ejercicio de una profesión.



Algunos factores que sin duda intervienen en el proceso cognitivo y afectivo de elección de carrera son la importancia de la aceptación de los pares, la rebeldía hacia el mundo adulto –principalmente hacia los propios padres–, y la marcada emotividad en los juicios. Este es el terreno evolutivo donde tiene lugar la elección de carrera.

¿Qué debe conocer el joven de sí mismo en vistas de la elección de carrera? Sin duda, debe identificar sus: a) habilidades –‘¿qué hago bien?’–, que se ponen en juego en situaciones académicas pero también en experiencias de la vida cotidiana; b) intereses –‘¿qué me gusta?’–, entendidos como inclinaciones o gustos de distintos ámbitos del saber o del hacer. Deben levantarse alertas con los jóvenes que solo tienen *lata* y carecen de intereses por el mundo circundante; c) el estilo de personalidad, entendido como ese modo habitual de ser y de funcionar, que hoy se reconoce como un factor relevante al momento de elegir la carrera. Otros aspectos a considerar son la exploración de la propia biografía, del sistema familiar (influencias, presiones, lealtades, prejuicios, expectativas), el contexto social y cultural, y la dimensión emocional, es decir, cómo se presentan los dinamismos afectivos del joven de cara a la elección de carrera.

Una vez que el joven ha reconocido y conectado con estos aspectos, está preparado para salir a explorar las alternativas vocacionales. Aquí empieza el diálogo entre *conocimiento* y *amor*, porque no se puede amar algo que no se conoce. Muchas veces los jóvenes no saben qué carrera estudiar –‘no tengo idea qué quiero’–, pero al preguntarles cuánto tiempo han dedicado al tema, es bastante poco. En la medida en que uno va conociendo las carreras, se va pudiendo ver en ellas aquello que es valioso, relevante y atractivo.

Siguiendo al Aquinate, Millán-Puentes (2000) afirma que “todo conocimiento humano empieza por los sentidos” (p. 363). Esta premisa nos permite entender la relevancia de lo que ocurre durante la niñez y la pre-pubertad, en las que el niño va conociendo, jugando, probándose a sí mismo, y experimentado un primer gusto o una primera aversión hacia ciertas carreras y oficios.

Cuando uno le pregunta a un niño qué quiere ser cuando sea grande, suelen decir ‘bombero’, ‘policía’, ‘veterinario’, ‘bailarina’. A partir de lo que observa en la vida real, va fantaseando, imaginando, elaborando modelos. Ese conocimiento que proviene de los sentidos mueve al apetito sensible, y quedan impresiones favorables o desfavorables a nivel del



juicio sensible. Llegada la juventud, esto se irá contrastando con la realidad y a través del entendimiento el joven pasará de lo accidental a lo esencial, irá penetrando y captando la esencia de las cosas.

Una dificultad es que al momento de la elección de carrera todavía persisten mucho las fantasías, la imaginación, ideas teñidas por las emociones. Por ejemplo, una joven expresa: '*quiero estudiar Teatro porque mi amiga lo estudia y le gusta mucho*', o '*No quiero estudiar Economía porque no me veo siempre sentado en un escritorio*'. El orientador debe abrir el diálogo y ayudar al joven a que vaya más allá de impresiones superficiales, emotivas o parciales, llegando a lo más esencial de la carrera.

Así pues, podemos decir que la elección del joven será tanto más libre y ordenada cuanto más sea fruto del amor basado en el conocimiento de la esencia de la carrera. A partir de este primer amor, de esta *simple complacencia*, la voluntad mueve al entendimiento a volcarse a su objeto. Conocer las diferentes carreras es un trabajo intelectual –en términos de Jean Guittou (1951)– donde se pasa de lo desconocido a lo conocido, de lo confuso a lo distintivo, y se requiere una verdadera *aplicación del intelecto a su objeto*.

En mi experiencia, el acompañamiento que puede proporcionar el orientador en esta etapa de búsqueda y exploración vocacional es muy importante, ya que muchas veces los jóvenes lo hacen solos y se pierden en el *mar de información* o en el tedio que les produce. Finalmente, de este conocimiento empieza a brotar el amor, un amor asumido por la voluntad. No es un amor a un bien abstracto, sino un amor que mueve a la voluntad hacia un bien particular, dígase, *esta carrera, este lugar*, que el joven juzga como conveniente aquí y ahora, en sus circunstancias.

¿Qué rol juega la esperanza en el proceso de elección de carrera?

Si bien podríamos hacer un análisis de cada una de las pasiones descritas por santo Tomás de Aquino en el proceso vocacional, quisiera destacar el rol de la esperanza, como el movimiento afectivo necesario para que el joven pueda emprender el camino. Esa esperanza se necesita en el momento de la elección, porque ya no se mira la carrera como un bien abstracto (en términos *absolutos*), sino que se percibe bajo razón de *arduo o difícil de conseguir*.



Santo Tomás de Aquino (1989) explica que el objeto de la esperanza tiene cuatro condiciones: que sea un bien, arduo, futuro y que se juzgue como posible de conseguir (*S. Th.*, I-II, q. 40, a. 1). Respecto al carácter *futuro*, ¿el joven está dispuesto a empezar un camino largo? Esto entra en tensión con una cultura donde la satisfacción y la gratificación han de ser inmediatas. El estudiante debe ponerse de cara a un horizonte temporal de al menos cuatro, seis, ocho años. He observado que surgen dudas tales como ‘¿Qué pasa si no me gusta el estudio de la carrera, pero sí me veo ejerciéndola? Entendiendo que una carrera se estudia para poder ejercerla, puede ser conflictivo estar tantos años a punta de sacrificio, sin el gozo de aprender. También de cara al futuro, sucede hoy día que los jóvenes no hacen más que escuchar que el mundo está cambiando tan rápidamente que en cinco años hay carreras que ya no van a existir, que se van a quedar obsoletas, y eso es algo que aumenta el temor y los hace caer en cierta desesperanza de lo que están eligiendo hoy.

Por otro lado, los jóvenes tienen que mirar y reconocer el carácter *arduo* de la carrera. Tienen que saber que la carrera va a significar esfuerzo y dedicación, a veces desconocidos hasta el momento. Suele ser en primer año donde caen en cuenta dramáticamente de que han entrado a algo que les gusta pero que conlleva un gran nivel de exigencia intelectual y trabajo. La falta de consideración de esta dimensión los puede llevar a una desilusión muy grande.

Esto choca mucho con las consignas de ‘vive tu pasión’ ‘haz todos los días solo aquello que te guste’, que mencionamos antes. Millán-Puelles (2002) lo clarifica al hacer un análisis ontológico y ético del trabajo. Afirma que el término *trabajo*, en sentido amplio, designa “toda operación o actividad realizada conscientemente por un hombre para lograr algún fin” o “emplear una actividad o un esfuerzo, corporal o mental, para un fin determinado” (p. 559). Si bien la persona lo ejerce de manera libre, es una actividad que conlleva el carácter de oneroso y esforzado, siendo su antónimo el descanso o la suspensión de toda actividad. Dicho esto, el ejercicio de un trabajo no es lo mismo que el desarrollo de una afición, sino que como la misma palabra indica, trabajo, conlleva alguna medida de esfuerzo.

Respecto al juicio de posibilidad, el joven se pregunta: ‘¿Me la puedo?’ ‘¿Soy capaz?’ Nadie se mueve por algo que cree imposible de conseguir. Es aquí donde el joven va estimando sus propios poderes o fuerzas. Aquellos que hayan tenido una trayectoria académica destacada, que hayan sido estudiosos, que hayan tenido oportunidades de cultivar distintas habilida-



des y destrezas, se sentirán mucho más capaces y esperanzados. Qué difícil es ver jóvenes que sienten que no tienen ningún logro, que no son buenos para nada, que no sirven para nada. Por otro lado, en una cultura que se ha tornado individualista, el querer hacer todo por sí mismo y no recibir ayuda de otros, puede ser también un error y un gran impedimento en este proceso, porque a veces lo posible, se hace posible con ayuda de otros.

¿Qué va pasando entonces en este ir y venir, en este diálogo entre el conocimiento y el amor, entre la dimensión sensible y la racional, entre yo mismo y el mundo? ¿Cómo descubren los jóvenes cuándo el proceso de discernimiento o elección terminó? La carrera es un bien finito, no es un bien absoluto y por tanto siempre tiene un cierto grado de ambivalencia. Si fuera un bien necesario la voluntad no podría sino inclinarse hacia él. En cambio, en este plano siempre está el espacio para el acto libre.

Se podría estar evaluando carreras por siempre, pero hay un minuto en que ese proceso de discernimiento cesa y que la voluntad se queda en ciertos aspectos más relevantes para poder tomar la decisión. La culminación del proceso deliberativo trae como efecto el reposo en el bien querido, explica Bofill (1950) Se forma un *pondus* que hace gravitar al sujeto hacia el objeto, como una tendencia unificadora, que se expresa en la concentración del sujeto en su fin. La voluntad “permaneciendo dueña de sí misma, el amor en que prorrumpe lejos de introducir en ella una inestabilidad, de provocar la pérdida de su equilibrio, confirma definitivamente, al contrario, su serena actitud” (Bofill, 1950, p. 135). El joven que encuentra su carrera experimenta una unidad interior que evita el *desparramamiento*, la divagación y el desorden de la vida, con un foco y norte claro. Siguiendo a Bofill (1950), la inteligencia, que pasa por un periodo de esfuerzo y elaboración, prorrumpe en un verbo o palabra *dicha, manifestada, expresada*. Se va gestando *la palabra interior* que es la respuesta honda, íntima y personal a las preguntas anteriores.

La vida es versátil, va cambiando, y ciertamente, no se puede anticipar el futuro. Las circunstancias, oportunidades, sorpresas y vicisitudes de la vida son parte del desarrollo de la carrera y del ejercicio del trabajo, por lo que dicha palabra interior es la que nos va orientando en cada momento. Concluyo con esta cita para poner de relieve la grandeza de la elección de carrera profesional y la inclinación de esta hacia la única verdadera felicidad posible:



La pregunta que cada joven debe hacerse será: '¿Cuál es la vida más excelsa para realizar el fin último de mi vida, que sea la donación sincera a los demás?'. El que nada siembra, nada cosecha y su vida es estéril. El que se compromete con algo grande, sintiéndose siempre auxiliado e impulsado por Dios, deja huella y transforma el mundo para bien. (Droste, 2021, p. 215)

Referencias

- Aristóteles (1994). *Retórica*. Gredos.
- Aristóteles (1996). *Sobre el Cielo*. Gredos.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging Adulthood: The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties*. Oxford University Press.
- Bofill, J. (1950). *La escala de los seres o el dinamismo de la perfección*. Publicaciones Cristiandad.
- Consejo Nacional de Educación (2020). *ÍNDICES Educación Superior*. <https://www.cned.cl/indices-educacion-superior>
- Dalla Rosa, A., Vianello, M., y Anselmi, P. (2019). Longitudinal predictors of the development of a calling: New evidence for the a posteriori hypothesis. *Journal of Vocational Behaviour*, 114, 44-56.
- de Aquino, T. (1989). *Suma de Teología* (Tomo II). BAC.
- de Aquino, T. (2018). *Comentario a la Metafísica de Aristóteles*. Gredos.
- Droste, K. (2021). *El padre: La palabra paterna en el orden de la vida personal*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Guitton, J. (1951). *El trabajo intelectual. Consejos a los que estudian y a los que escriben*. Rialp.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Prentice-Hall.
- Hurtado, A. (1938). *¿Qué es la juventud?* Imprenta Splendor.
- Millán-Puelles, A. (2002). *Léxico filosófico*. Rialp.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Houghton Mifflin Co.



- Servicio de Información de Educación Superior, Gobierno de Chile (2021). *Informes de retención de primer año*. <https://www.mifuturo.cl/informes-retencion-de-primer-ano/>
- Sharf, R. S. (2013). Advances in Theories of Career Development. En W. B. Walsh, M. L. Savickas y P. J. Hartung (Eds.) *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research and Practice*. Taylor & Francis.
- Shimizu, A., Dik, B. & Conner, B. (2019). Conceptualizing calling: Cluster and taxometric analyses. *Journal of Vocational Behaviour*, 114, 7-18.
- Sturges, J., Clinton, M., Conway, N. y Budjanovcanin, A. (2019). I know where I'm going: Sensemaking and the emergence of calling. *Journal of Vocational Behaviour* 114, 57-68.
- Walsh, W. B., Savickas, M. L., y Hartung, P. J. (Eds.). (2013). *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research and Practice*. Taylor & Francis.

