

Editorial

En este segundo volumen de *Psíntesis*, inauguramos una nueva sección: “Ensayos”. Y lo hacemos con un escrito del Dr. René Smith, quien nos invita a reflexionar sobre una cuestión fundamental: “Cosmovisión y antropología como determinantes de la psicología”. En sus palabras:

¿Qué es el ser humano? Lo estudian los psicólogos, lo persuaden los medios, lo llaman los templos, lo venden los mercados [...] Entonces, ¿podría decirse que hoy tenemos una mejor comprensión de lo humano? La incursión en el campo de la antropología adquiere una urgencia ineludible ante la complejidad de los desafíos contemporáneos...

Mientras la reflexión antropológica se vuelve cada vez más necesaria, la praxis no puede esperar: el ser humano necesita ayuda hoy. Por ello, este volumen busca responder a algunas de sus necesidades emergentes mediante investigaciones sobre la salud mental de mujeres que sufren abuso psicológico en su relación de pareja; la promoción de la salud mental en adolescentes; el impacto de las pantallas en estudiantes ingresantes a la universidad; y dos estudios sobre la salud mental y el bienestar de profesionales de la psicología clínica y de la educación. Además, incluimos dos trabajos dedicados al bienestar y a los recursos psicológicos de dos grupos de actores comunitarios relevantes: voluntarios y militares.

Confiamos en que este nuevo volumen de *Psíntesis* constituya un aporte significativo —tanto para la reflexión como para la acción— en el camino de comprender mejor al ser humano, con el fin de poder ayudarlo de manera más eficaz.

Autoridades UAP

Rector

Mag. Horacio Rizzo

Vicerrector académico

Mag. Carlos Marí

Vicerrector económico

CP Marcelo Sapia

Vicerrector de investigación y desarrollo

Dr. Rafael Paredes

Secretaría general

Mag. Nilde Mayer de Luz

Secretaría de Extensión

Mag. Patricia Müller

Decano de la Facultad**de Ciencias de la Salud**

Dr. Daniel Heissenberg

Decano de la Facultad**de Ciencias Económicas y de la Administración**

Dr. Ricardo Costa Caggi

Decana de la Facultad**de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales**

Dra. Vanina Lavooy

Decano de la Facultad**de Teología**

Dr. Sergio Becerra

Director de la Escuela**de Graduados**

Dr. Fernando Aranda Fraga

Contenidos

Editorial	i
-----------------	---

Artículos

1. Autocompasión, autoeficacia y compromiso laboral en profesionales del área educativa, por A. L. Álvarez y M. C. Klos	1
2. Más allá de ayudar: beneficios personales del voluntariado en adultos jóvenes, por G. Bonacina Rhiner, M. C. Klos y V. N. Lemos	23
3. Estilos de afrontamiento, ansiedad y depresión en mujeres que experimentaron abuso psicológico en su relación de pareja, por V. B. del Valle y P. R. Putallaz	49
4. Fortalezas del carácter y conducta prosocial en adolescentes, por F. J. Franco Cubilla y V. N. Lemos	69
5. Conductas de autocuidado, autocompasión y satisfacción con la vida en psicólogos clínicos, por E. Laenge y B. Barboza	85
6. Primer año en la universidad: navegando los retos y oportunidades de la era digital, por T. E. Mazelski y E. Beskow	105
7. Estrategias de afrontamiento y regulación emocional en militares argentinos, por E. K. Tolaba y R. Sánchez	139

Ensayos

8. Cosmovisión y antropología como determinantes de la psicología, por R. R. Smith	161
---	-----

ARTÍCULOS



1. Autocompasión, autoeficacia y compromiso laboral en profesionales del área educativa

Self-Compassion, Self-Efficacy, and Work Commitment
in Education Professionals

Adriana Lorena Álvarez

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
adriana.alvarez@uap.edu.ar

María Carolina Klos

CIICSAC¹
Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
mcarolinaklos@gmail.com

Recibido: 18 de abril de 2025

Aceptado: 4 de julio de 2025

Doi: <https://doi.org/10.56487/xvnsjb56>

Resumen

Introducción. El compromiso laboral es considerado un factor importante en el desempeño y bienestar de los profesionales del área educativa, lo cual se ve reforzado por la contribución de la autocompasión y la autoeficacia. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es investigar de qué manera la autocompasión y la autoeficacia influyen y predicen el compromiso laboral de profesionales de la educación de diferentes provincias argentinas.

Método. Se evaluaron 196 profesionales del ámbito educativo, de diferentes niveles y cargos, con edades entre 22 y 65 años ($M = 45$; $DE = 9,81$), de ambos sexos (157 mujeres y 39 hombres). Se administraron la Escala de Autoeficacia General (EAG), la Escala de Autocompasión Breve y la Escala de Compromiso Laboral (UWES). Para el análisis de datos, se realizaron análisis de varianza unidimensionales (ANOVA) y regresión lineal por bloques.

¹ Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Ciencias de la Salud y el Comportamiento.



Resultados. Los ANOVA de un factor indicaron diferencias significativas en el compromiso laboral en función de los niveles de autoeficacia y autocompación. La regresión lineal por bloques mostró que ambas variables explican el 10 % de la varianza del compromiso laboral, siendo la autoeficacia la que más aporta (8 %).

Conclusiones. La autoeficacia y la autocompación influyen significativamente en el compromiso laboral de los profesionales evaluados, siendo la autoeficacia la variable con mayor peso predictivo. Esto sugiere que fomentar la autoeficacia puede ser relevante para incrementar el compromiso laboral en el ámbito educativo.

Palabras claves

Autoeficacia — Autocompación — Compromiso laboral — Profesionales de la educación

Abstract

Introduction. Work engagement is considered an important factor in the performance and well-being of professionals in the educational field, which is reinforced by the contribution of self-compassion and self-efficacy. Therefore, the objective of the present study is to examine how self-compassion and self-efficacy influence and predict the work engagement among education professionals from different provinces in Argentina.

Method. A total of 196 education professionals from different levels and positions, aged between 22 and 65 years, with an average age of 45 years ($SD=9.81$), of both sexes (157 women and 39 men), were assessed. The General Self-Efficacy Scale (EAG), the Brief Self-Compassion Scale, and the Work Engagement Scale (UWES) were administered. One-way analyses of variance (ANOVA) and block linear regression were performed.

Results. One-way ANOVAs indicated significant differences in work engagement based on levels of self-efficacy and self-compassion. Block linear regression showed that both variables explain 10% of the variance in work engagement, with self-efficacy accounting for the largest share (8%).

Conclusions. Self-efficacy and self-compassion significantly influence the work engagement of the professionals studied, with self-efficacy having the greatest predictive power. This suggests that enhancing self-efficacy could be relevant to increasing work engagement in the educational field.

Keywords

Self-efficacy — Self-compassion — Work engagement — Education professionals

Introducción

El profesional del área educativa desempeña un papel fundamental frente a los desafíos que demanda el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Azzi y Polydoro, 2006). En este contexto, el compromiso laboral de los docentes resulta crucial tanto para la calidad de la enseñanza como para su bienestar profesional. Los desafíos que se enfrentan a diario en el ámbito educativo pueden amenazar el desempeño docente, por lo que cobra relevancia la exploración de variables que potencien el compromiso laboral y disminuyan el desgaste emocional. En este sentido, la autocompasión y la autoeficacia involucran mecanismos internos potencialmente favorecedores del compromiso laboral.

La autocompasión consiste en tratarse con amabilidad, siendo consciente de que los déficits o aspectos negativos forman parte de la experiencia humana. Del mismo modo que la compasión hacia los demás implica una conexión empática y acciones dirigidas a aliviar su sufrimiento, la compasión volcada hacia uno mismo o autocompasión supone reconocer el propio malestar, en lugar de evadirlo, y responder con conductas de autocuidado (Neff y Davidson, 2016).

La autocompasión implica tres componentes que interactúan entre sí: (a) la autoamabilidad como alternativa a la autocrítica, (b) la humanidad compartida como alternativa al sentimiento de aislamiento y (c) la atención plena como alternativa a la sobreidentificación con los pensamientos propios (Neff, 2003). Además, la autocompasión puede entenderse en contraste con el automaltrato o frialdad emocional. La reducción de la autocrítica y del estrés facilita la autocompasión y favorece una actitud resiliente, la cual puede generar beneficios en el ámbito laboral (Neff, 2003).

Por otro lado, la autoeficacia se entiende como los juicios que cada persona formula sobre su capacidad para realizar una tarea y alcanzar los objetivos propuestos (Bandura, 1977). Si bien tradicionalmente se la ha conceptualizado en relación con tareas o dominios específicos, algunos autores la definen desde una mirada más general, entendiéndola como la confianza en la propia destreza de afrontamiento que se manifiesta en

un rango amplio y estable de situaciones retadoras (Schwarzer y Hallum, 2008). Esta última definición es la que se adopta en el presente trabajo.

Según la propuesta de Richaud de Minzi et al. (2001), la autoeficacia general puede evaluarse a partir de tres factores: (a) las creencias de autoeficacia, (b) las creencias de autoineficacia y (c) el control personal junto con el refuerzo de estados emocionales positivos vinculados tanto a la autoeficacia como a la autoineficacia.

La evidencia empírica muestra consistentemente que las creencias de autoeficacia contribuyen de manera significativa al nivel de motivación, bienestar y desempeño del individuo (Bandura y Locke, 2003). Bandura (1977) también sostiene que estas creencias de autoeficacia afectan las acciones, los esfuerzos, la perseverancia en la adversidad y los niveles de éxito alcanzados. En el ámbito laboral, la autoeficacia influye en el compromiso que desarrolla una persona en su trabajo, especialmente cuando realiza tareas con un elevado nivel de dificultad (Lunenburg, 2011).

El *engagement* o compromiso laboral se define como un estado positivo relacionado con el trabajo y hace referencia al grado en que los empleados se muestran entusiasmados, involucrados, apasionados y comprometidos con sus tareas (Macey y Schneider, 2008). Este constructo está conformado por tres componentes: (a) el vigor, asociado con los niveles de energía y esfuerzo; (b) la dedicación, vinculada con los niveles de inspiración, orgullo y entusiasmo por la labor desempeñada, y (c) la absorción, que expresa la concentración y sensación de que el tiempo vuela (Schaufeli et al., 2002).

La autocompasión y la autoeficacia constituyen aspectos relevantes no solo para un ejercicio profesional comprometido y eficiente en el plano laboral, sino también en el personal. En el caso de la autocompasión, esta puede contribuir al compromiso laboral docente al propiciar estrategias adecuadas para el manejo de situaciones adversas (Acosta y Burguillos, 2014). En el sentido contrario, diversos factores y demandas psicosociales pueden incrementar el riesgo de sufrir alteraciones emocionales, cognitivas y psicosomáticas, amenazando así el desempeño (Fernández-Puig et al., 2015). Por su parte, la autoeficacia puede potenciar el compromiso laboral docente al fortalecer la confianza en la propia capacidad para

enfrentar los desafíos inherentes a la profesión, con impactos positivos tanto en el aula como en la esfera personal.

La autocompasión puede ayudar a los profesionales del área educativa a identificar métodos para mejorar y sentirse competentes, sin acudir a la autocritica destructiva (Neff, Hsieh y Dejitterat, 2005; Neff, Kirkpatrick y Rude, 2007). Tanto en el contexto educativo como en el organizacional, se ha demostrado que las intervenciones basadas en la autocompasión promueven resultados saludables, como la reducción del agotamiento emocional (Hülsheger et al., 2013), de creencias desadaptativas y de la desmotivación (Mañas, Franco y Justo, 2011). Asimismo, dichas intervenciones han favorecido el compromiso con el trabajo (Caballero et al., 2017; Coo y Salanova, 2018; Vornderlin et al., 2020) y el desempeño (Lomas et al., 2017).

En relación con la autoeficacia, algunos estudios han señalado correlaciones positivas con las tres dimensiones del compromiso laboral: vigor, dedicación y absorción (Bakker y Demerouti, 2017). Los profesionales con elevados niveles de autoeficacia tienden a regular su motivación y establecer objetivos que fortalecen su compromiso con el trabajo (Sansone y Thoman, 2006). En el área educativa, resulta indispensable que el docente perciba su capacidad para enseñar, alcanzar resultados óptimos y ofrecer una educación de calidad (Chocarro de Luis, 2007).

Los centros educativos demandan un trabajo complejo que implica exigencias y desafíos tanto sociales como emocionales (Jennings et al., 2017; Tandler et al., 2019; Taylor et al., 2016). Por eso, resulta fundamental que los profesionales del ámbito educativo cultiven su bienestar, desarrollen competencias interpersonales y alcancen eficacia en el ejercicio de su labor. En el presente estudio se plantea que las respuestas amables hacia uno mismo ante situaciones adversas (autocompasión) y la creencia en la propia capacidad para un buen desempeño (autoeficacia) constituyen factores relevantes para el compromiso laboral de los profesionales de la educación. Por ello, el objetivo es analizar el rol que desempeñan la autocompasión y la autoeficacia general en el compromiso laboral de dichos profesionales.

Método

Diseño y participantes

Este estudio adoptó un diseño de tipo relacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 196 profesionales del sistema educativo pertenecientes a distintos niveles y cargos, distribuidos de la siguiente manera: 132 docentes (67,3 %), 42 miembros del equipo directivo (21,4 %) y 22 integrantes del personal auxiliar (11,2 %).

Del total de participantes, 157 (80,1 %) eran mujeres y 39 (19,9 %) hombres. La edad media de edad fue de 45 años ($DE = 9,81$), con un rango de 22 a 65 años.

Los participantes residían en quince provincias de Argentina, agrupadas en tres regiones: Norte, con 36 personas (18,4 %); Centro, con 124 (63,3 %); y Sur, con 36 (18,4 %).

En cuanto a la antigüedad laboral, 53 personas (27 %) contaban con hasta diez años de servicio; 59 (30,1 %) entre once y veinte años; 67 (34,2 %) entre veintiuno y treinta años; y 17 (8,7 %) más de treinta años.

Con respecto a la afiliación religiosa, 112 participantes (57,1 %) se identificaron como adventistas; 54 (27,6 %) como católicos; 12 (6,1 %) como evangélicos; 17 (8,7 %) no profesan religión y una persona (0,5 %) manifestó pertenecer a otra denominación (véase la tabla 1).

Tabla 1. Descripción de los datos demográficos

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Género		
Masculino	39	19,9
Femenino	157	80,1
Regiones del país		
Norte	36	18,4
Centro	124	63,3
Sur	36	18,4

Cargo en la institución		
Docente	132	67,3
Equipo directivo	42	21,4
Personal auxiliar	22	11,2
Años de antigüedad		
Hasta 10 años	53	27
11 a 20 años	59	30,1
21 a 30 años	67	34,2
Más de 30 años	17	8,7
Religión		
Adventista	112	57,1
Católica	54	27,6
Evangélica	12	6,1
No profesa	17	8,7
Otra	1	0,5

Instrumentos

Escala de Autocompasión Breve

Para evaluar la autocompasión se utilizó la versión breve de la *Self-Compassion Scale* (Neff, 2003), adaptada a la población argentina por Klos y colaboradores (2019). Este instrumento está compuesto por 12 ítems en un formato de respuesta tipo Likert, con cinco opciones que van de 1 (nunca) a 5 (siempre), partiendo de la pregunta “¿cómo actúo habitualmente hacia mí mismo en momentos difíciles?”. La escala se organiza en dos factores: autocompasión y automaltrato emocional.

El modelo de dos factores mostró índices de ajuste que oscilaron entre 0,91 y 0,98, un coeficiente de 2,26 en la prueba de χ^2 sobre los grados de libertad e índices de error inferiores a 0,06 (SRMR = 0,05 y RMSEA = 0,06), evidenciando la validez de la estructura de la escala.

Escala de Autoeficacia General

Para medir la autoeficacia general se utilizó la Escala de Autoeficacia General (EAG), desarrollada para población argentina por Richaud de Minzi y colaboradores (2001).

La EAG se compone de 24 ítems. Presenta un formato de respuesta tipo Likert con cuatro opciones que van de 1 (nunca) a 4 (siempre) y permite la evaluación de tres factores. El primer factor evalúa las creencias de autoeficacia frente a estados emocionales y físico-fisiológicos negativos, determinantes interpersonales y presión social. El segundo factor se refiere a la creencia de autoineficacia frente a los mismos aspectos. El último factor considera los ítems relacionados con el control personal y el refuerzo de estados emocionales positivos, tanto de autoeficacia como de autoineficacia.

Las propiedades psicométricas del instrumento mostraron un nivel de confiabilidad satisfactorio y una buena consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,87.

Escala de Compromiso Laboral

El *work engagement* o compromiso laboral se midió mediante la versión española (Salanova et al., 2000) del *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES, Schaufeli et al., 2002), adaptada para población argentina por Spontón et al. (2012). El UWES contiene 17 ítems distribuidos en tres factores, correspondientes a las dimensiones teóricas del compromiso laboral.

En la adaptación argentina de esta escala se optó por un modelo de dos factores: el primer factor, denominado recursos del trabajo, agrupa ítems que describen situaciones como “mi trabajo me brinda desafíos, aprendo cosas nuevas”. El segundo factor, denominado recursos del trabajador, se relaciona con los recursos que la persona utiliza al realizar su trabajo, por ejemplo, “cuando no me salen bien las cosas, continúo, persisto, me concentro”.

El instrumento presenta un formato de respuesta tipo Likert de siete posiciones, que va de 0 (nunca) a 6 (siempre).

Los estudios de confiabilidad y validez de estructura resultaron satisfactorios. Los valores de consistencia interna fueron adecuados: $\alpha = 0,89$ para recursos del trabajo, $\alpha = 0,64$ para recursos del trabajador y $\alpha = 0,89$ para la escala total. Asimismo, los índices de bondad de ajuste (GFI = 0,89; TLI = 0,90) e índice de error (RMSEA = 0,077).

Procedimiento de recolección de datos

El presente estudio fue evaluado por del Comité de Ética en Investigación de la Universidad Adventista del Plata, con el fin de garantizar que el trabajo se realizara bajo estrictos estándares éticos y respetara los derechos, el anonimato, la confidencialidad y la integridad de los participantes. Los datos fueron de uso exclusivo del investigador y de los tutores de la cátedra; personas ajena al estudio no tuvieron acceso a la información.

Para la recolección de datos, se realizó un primer contacto telefónico con docentes y personal directivo de distintas instituciones del país. Una vez establecidos los contactos, se explicó a los participantes en qué consistía la investigación, se detalló que se trataba de una encuesta anónima, que la participación era voluntaria y que la información obtenida sería absolutamente confidencial. Aquellos participantes que firmaron el consentimiento informado pudieron acceder a un enlace que los dirigió al cuestionario sociodemográfico y a las escalas de autocompasión, autoeficacia y compromiso laboral.

Los cuestionarios se completaron de forma *online* mediante un formulario de Google Forms, el cual fue compartido con los docentes.

Procedimientos estadísticos

El procesamiento y análisis estadístico de los datos se realizó utilizando el *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS), versión 25.0. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo con el objetivo de caracterizar las variables de estudio: autocompasión, autoeficacia general y compromiso laboral.

A continuación, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) para comparar las diferencias en el compromiso laboral entre grupos con

distintos niveles de autoeficacia y autocompásion. Este análisis permite identificar la existencia de variaciones significativas entre las medias grupales.

Por último, se aplicó un análisis de regresión lineal por bloques para examinar el valor predictivo de la autoeficacia y la autocompásion sobre el compromiso laboral. Este procedimiento permitió evaluar de manera progresiva el aporte explicativo de cada variable independiente, facilitando una comprensión más precisa de su peso relativo en la variable dependiente.

Resultados

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos para conocer los promedios de autoeficacia, autocompásion y compromiso laboral. Posteriormente, se realizaron ANOVA para analizar si los niveles de autoeficacia y autocompásion (grupo bajo y grupo alto) influyen en el compromiso laboral. Finalmente, se hizo un análisis de regresión lineal por bloques para determinar cuánto predice la autoeficacia y cuánto aporta la autocompásion al compromiso laboral.

Análisis descriptivo de autoeficacia, autocompásion y compromiso laboral

En cuanto a la autoeficacia, medida en una escala de 1 a 4, los participantes obtuvieron un promedio de 3,28 puntos ($DE = 0,36$), con puntuaciones que oscilaron entre 3 y 4 puntos. Por otro lado, la autoineficacia presentó un promedio de 1,80 puntos ($DE = 0,39$), con un rango de 1 a 3 puntos.

Para la autocompásion, evaluada en una escala de 1 a 5, el promedio fue de 3,47 puntos ($DE = 0,62$), con valores mínimos de 2 puntos y máximos de 5. En cuanto al automaltrato, los participantes reportaron un promedio de 2,78 puntos ($DE = 0,65$), con un rango de 1 a 5 puntos.

Por último, al medir el compromiso laboral en una escala de 1 a 7, el promedio obtenido fue de 6,03 puntos ($DE = 0,64$), con puntuaciones mínimas de 4 y máximas de 7 (véase la tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

Variables	N	Mín.	Máx.	M	DE
Autoeficacia	196	2,50	4,00	3,27	0,36
Autoineficacia	196	1,08	2,92	1,79	0,39
Autocompásion	196	1,67	5,00	3,47	0,62
Automaltrato emocional	196	1,17	4,83	2,77	0,65
Compromiso laboral	196	4,06	7,00	6,03	0,64

*Comparación de niveles
de autoeficacia y autocompásion
sobre el compromiso laboral*

Con el objetivo de identificar si existen diferencias en el compromiso laboral en función de los niveles de autoeficacia (grupo bajo y grupo alto) y, por otro lado, de autocompásion (grupo bajo y grupo alto), se realizaron dos ANOVA. Estos análisis permitieron evaluar si los participantes con puntajes altos y bajos en autoeficacia (y autoineficacia) y autocompásion (y automaltrato emocional) presentan variaciones significativas en su nivel de compromiso laboral.

Autoeficacia y compromiso laboral

Los resultados indicaron diferencias significativas en el compromiso laboral según el nivel de autoeficacia ($F[1,19] = 8,53; p < 0,05$). Los participantes con puntajes altos en autoeficacia ($M = 6,21; DE = 0,56$) presentaron niveles más elevados de compromiso laboral en comparación con quienes obtuvieron puntajes bajos ($M = 5,88; DE = 0,66$).

Por otro lado, no se observaron diferencias significativas en el compromiso laboral según los niveles de autoineficacia ($F[1,19] = 0,04; p > 0,05$). Tampoco se hallaron efectos significativos de interacción entre autoeficacia y autoineficacia ($F[1,19] = 0,08; p > 0,05$) (véase la tabla 3).

Tabla 3. Comparación de los valores medios y desvíos de la variable autoeficacia en función del compromiso laboral

Variable	Autoeficacia					
	Baja		Alta		Valores estadísticos	
Compromiso laboral	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	5,88	0,66	6,21	0,56	8,53 (1,19)	0,004

Variable	Autoineficacia					
	Baja		Alta		Valores estadísticos	
Compromiso laboral	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	6,13	0,59	5,92	0,68	0,41 (1,19)	0,839

Autocompásion y compromiso laboral

Los resultados del ANOVA de un factor mostraron diferencias significativas en el compromiso laboral según los niveles de autocompásion (alto y bajo) ($F[1,19] = 6,03; p < 0,05$). Esto sugiere que los niveles de autocompásion influyen en el compromiso laboral de los participantes. Los análisis descriptivos indican que los participantes con autocompásion alta ($M = 6,15; DE = 0,59$) obtuvieron un promedio de compromiso laboral superior al de quienes presentaron autocompásion baja ($M = 5,94; DE = 0,67$).

Por otro lado, no se observaron diferencias significativas en el compromiso laboral según los niveles de automaltrato emocional ($F[1,19] = 0,27; p > 0,05$), ni se encontró una interacción significativa entre autocompásion y automaltrato emocional en relación con el compromiso laboral ($F[1,19] = 3,31; p > 0,05$) (véase la tabla 4).

Tabla 4. Comparación de los valores medios y desvíos de la variable autocompásion en función del compromiso laboral

Variable	Autocompásion					
	Baja		Alta		Valores estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Compromiso laboral	5,94	0,67	6,15	0,59	6,03 (1,19)	0,015
Variable	Automaltrato emocional					
	Baja		Alta		Valores estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Compromiso laboral	6,04	0,69	6,02	0,59	0,27 (1,19)	0,603

Predictores del compromiso laboral

Tras los análisis ANOVA que indicaron que tanto la autoeficacia como la autocompásion influyen significativamente en el compromiso laboral, se realizó un análisis de regresión lineal por bloques con el objetivo de conocer el peso explicativo de estas variables sobre dicha variable.

En el primer bloque se incluyó la autoeficacia como único predictor. Los resultados indicaron que la autoeficacia predijo significativamente el compromiso laboral ($F[1,19] = 16,33; p < 0,001$), explicando el 8 % de la varianza ($R^2 = 0,08$).

En el segundo bloque se incorporó la autocompásion al modelo, lo que incrementó la varianza explicada ($R^2 = 0,10$). Esto indica que el modelo con ambas variables explicó el 10 % de la varianza del compromiso laboral, y que la autocompásion solo añadió un 2 % adicional de explicación.

El coeficiente estandarizado de la autoeficacia mostró un efecto moderado sobre el compromiso laboral ($\beta = 0,25; p < 0,001$), mientras que el coeficiente estandarizado de la autocompásion representó un efecto pequeño ($\beta = 0,4; p < 0,001$). En conjunto, estos resultados sugieren que la autoeficacia tiene un mayor impacto en el compromiso laboral en

comparación con la autocompasión, aunque ambas variables contribuyen de manera significativa (véase la tabla 5).

Tabla 5. Autoeficacia y autocompasión como predictores del compromiso laboral

Variable	B	DE	β	t	R	R^2	ΔR^2	F	gl
Bloque 1					0,28	0,08		16,33 ^{**}	1,194
Auto-eficacia	0,50	0,12	0,28	4,04					
Bloque 2					0,31	0,10	0,02	10,45 ^{***}	2,195
Auto-eficacia	0,46	0,12	0,25	3,69 ^{***}					
Auto-compasión	0,15	0,07	0,14	2,07 ^{**}					

Nota: ^{*} $p < 0,05$; ^{**} $p < 0,01$; ^{***} $p < 0,001$.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar en qué medida la autoeficacia y la autocompasión influyen y predicen el compromiso laboral de profesionales del área educativa de Argentina.

Los análisis realizados mostraron que la autoeficacia de los participantes influye de manera significativa en su compromiso laboral: quienes presentaron niveles más altos de autoeficacia también obtuvieron puntuajes más elevados en compromiso laboral. Este hallazgo coincide con lo planteado por Skaalvik y Skaalvik (2019), quienes, en un estudio con 700 docentes de distintos niveles educativos en Noruega, evidenciaron que una mayor autoeficacia se relaciona con un mayor nivel de compromiso docente.

De manera concordante, otros estudios han reportado resultados similares. Por ejemplo, una investigación realizada en Lima con 120 docentes de nivel primario, tanto de instituciones públicas como privadas, halló una relación positiva entre la autoeficacia y el compromiso laboral (Calderón Valdivia y Pino Mejía, 2023). Asimismo, un estudio con 354

docentes vietnamitas mostró que la autoeficacia se asocia significativamente con el compromiso laboral (Tran, 2023).

En relación con la autocompasión, también se encontró que influye en el compromiso laboral de los participantes: el grupo con mayores puntajes en autocompasión presentó niveles superiores de compromiso laboral. Este resultado coincide con lo señalado en una revisión sistemática que examina la influencia de la autocompasión en el bienestar de los educadores, y que destaca que la autocompasión de los docentes influye en el compromiso laboral que tienen (Molina Riveros et al., 2023). En la misma línea, un estudio en Irán con 328 profesores, con una media de 27 años, sugiere que cultivar la autocompasión puede ser una estrategia valiosa para mejorar el bienestar general y promover una experiencia laboral más comprometida y satisfactoria (Zhang y Fathi, 2024).

En el presente estudio, los profesionales de la educación reportaron un alto nivel de compromiso laboral. Este hallazgo coincide con un trabajo realizado en universidades privadas del Perú, en el que participaron 100 docentes de pregrado de entre 35 y 60 años, quienes manifestaron un compromiso significativo y positivo con sus tareas (Gamarra Moncayo, 2024). De manera similar, un estudio con 126 docentes de nivel secundario en Perú, con edades entre 18 y 50 años, reportó altos niveles en todas las dimensiones del compromiso laboral (Espejo-Eslava et al., 2022).

Además de comprobar que los profesionales del área educativa con mayores niveles de autoeficacia y autocompasión presentan un compromiso laboral superior, también se analizó el peso explicativo de estas variables sobre dicho compromiso. Como se mencionó previamente, ambos constructos explicaron el 10 % de la varianza: la autoeficacia aportó un 8 % y la autocompasión un 2 %. Estos resultados sugieren que, si bien ambas variables tienen un efecto significativo, probablemente existan otros factores que, de incluirse, podrían ofrecer una comprensión más amplia del compromiso laboral en el ámbito educativo.

En relación con la autoeficacia, un estudio realizado en Turquía con 716 docentes reportó que esta variable predice un 20 % el compromiso laboral (Sokmen y Kilic, 2019). En concordancia con este estudio, otra

investigación que involucró 458 docentes españoles mostró que la autoeficacia predice un 21 % del compromiso laboral (Retos, 2025).

En comparación, los resultados obtenidos en docentes argentinos indicaron un peso menor (8 %) a lo reportado en otros contextos culturales (20–21 %). Una posible explicación radica en que el rol docente en Argentina se encuentra fuertemente desvalorizado (Lascano Porta et al., 2021), lo que se refleja en salarios insuficientes y desajustados al costo de vida (Dillon, 2023; Ministerio de Educación de la Nación, 2007; Nardowski, 2017; Zorraquín, 2022), condiciones laborales precarias (Claus, 2018; Romero, 2021), aulas superpobladas (Premat, 2005), alumnos con vacíos en conocimientos básicos (Dabenigno y Bottinelli, 2022; Jaureguierry, 2009) y escaso respaldo familiar, lo que genera un ambiente poco colaborativo (Krolow, 2016; Santillán et al., 2005; Santillán y Cerletti, 2011). Estos factores podrían ser más relevantes en el compromiso laboral que la autoeficacia, reduciendo el impacto positivo que suele observarse en otros contextos culturales. Sin embargo, en este estudio los profesionales evaluados alcanzaron una media de poco más de 6 sobre un máximo de 7, lo que refleja un alto nivel de compromiso. Esto sugiere que, aunque el peso de la autoeficacia sea menor, su vínculo con el compromiso laboral sigue siendo significativo.

Respecto de la autocompasión, si bien mostró una influencia significativa, su capacidad explicativa sobre el compromiso laboral fue reducida. Este hallazgo difiere de investigaciones que relacionan la autocompasión con el bienestar laboral, un constructo más amplio que incluye, pero no se limita, al compromiso. Por ejemplo, la revisión sistemática de Molina Riveros et al. (2023) evidenció que la autocompasión contribuye al bienestar general disminuyendo el estrés, el agotamiento emocional y el *burnout*, así como fortaleciendo la resiliencia y la regulación emocional. Aunque estas dimensiones pueden favorecer indirectamente el compromiso laboral, no lo explican de manera directa, lo cual podría explicar por qué en nuestro estudio, centrado específicamente en el compromiso, la autocompasión mostró un peso explicativo menor.

En el contexto argentino, el concepto de autocompasión es relativamente nuevo, por lo que no se encuentran estudios de autocompasión

asociados al área educativa. Tampoco es habitual que los profesorados e instituciones educativas incluyan formación en autocompasión, a diferencia de lo que ocurre en otros países. Por otro lado, en la cultura argentina predomina una tendencia a valorar el sacrificio, por lo que la autocompasión puede ser vista como un signo de debilidad o vulnerabilidad. Esta percepción cultural podría explicar en parte por qué la autocompasión no tuvo un peso relevante en la predicción del compromiso laboral en los profesionales evaluados.

Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio aportan evidencia de que tanto la autoeficacia como la autocompasión influyen de manera positiva en el compromiso laboral. La autoeficacia brinda a los profesionales de la educación la confianza necesaria para afrontar sus tareas y desafíos cotidianos, mientras que la autocompasión les permite manejar los fracasos y el estrés de una forma más saludable.

Si bien la autoeficacia mostró un peso predictivo mayor que la autocompasión, la combinación de ambas variables puede contribuir a generar un entorno laboral más comprometido, resiliente y productivo. Este aporte conjunto tiene el potencial de enriquecer no solo la experiencia profesional individual, sino también la calidad del contexto educativo en su totalidad.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M., Ana, C., y Burguillos, I. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *Infad Revista de Psicología*, 4(1), 303–309.
- Azzi, R. G., y Polydoro, S. A. J. (2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. En Azzi, R. G. y Polydoro, S. A. (eds.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 9–23). Alínea.
- Babenko, O., Mosewich, A. D., Lee, A., y Koppula, S. (2019). Association of physicians' self-compassion with work engagement, exhaustion, and professional life satisfaction. *Medical Sciences*, 7(2), 29.
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A., y Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87.
- Caballero, C., Patterson, M., Dawson, J., y Brown, J. (2017). Building work engagement: A systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions. *Journal of Organizational Behavior*, 38(6), 792–812. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/job.2167>
- Calderón Valdivia, M. A. D. J., y Pino Mejía, A. A. (2023). *Autoeficacia docente y engagement en docentes de primaria de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana* [tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. USIL repositorio institucional.
- Chocarro de Luis, E. L. P. N., y Navarro L. P. (2007). Autoeficacia del profesorado universitario: eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea. 199 pp. [reseña]. *Estudios Sobre Educación*, 13, 207. <https://doi.org/10.15581/004.13.25279>
- Claus, A. (2018). *El impacto de la infraestructura escolar en los aprendizajes de las escuelas secundarias*. III Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativo (COLMEE 2018). INNED, INEE, MIDE-UC, INEVAL, Montevideo, Uruguay. <https://www.aacademica.org/agustin.claus/13.pdf>
- Coo, C., y Salanova, M. (2018). Mindfulness can make you happy and productive: A mindfulness controlled trial and its effects on happiness, work engagement and performance. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1691–1711. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10902-017-9892-8>
- Dabenigno, V., y Bottinelli, L. (2022). *Informe nacional de indicadores educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación; Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa.
- Dillon, A. (17 de septiembre de 2023). *Cayó el salario docente: ¿cómo impacta en la calidad educativa?* Infobae. <https://www.infobae.com/educacion/2023/09/17/cayo-el-salario-docente-como-impacta-en-la-calidad-educativa/>.
- Dreisoerner, A., Klaic, A., van Dick, R., y Junker, N. M. (2023). Self-compassion as a means to improve job-related well-being in academia. *Journal of Happiness Studies*, 24(2), 409–428. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00602-6>
- Espejo-Eslava, D. M., Flores-Huamán, C. A., Pérez-Coronel, J. S., Santos-Arroyo, L. B. y Paredes-Pérez, M. A. J. (2022). Clima organizacional y engagement laboral en docentes de nivel secundario en la región Junín. *Gaceta Científica*, 8(3), 121–128. <https://doi.org/10.46794/gacien.8.3.1526>

- Federici, R. A., y Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: Assessing a Norwegian Principal Self-Efficacy Scale. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 14(4), 575–600. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9160-4>
- Fernández, M. (11 Agosto 2022). *La eterna paradoja: las familias cuestionan la educación del país, pero creen que la escuela de sus hijos es “buena”*. Infobae. <https://www.infobae.com/educacion/2022/08/11/la-eterna-paradoja-las-familias-cuestionan-la-educacion-del-pais-pero-creen-que-la-escuela-de-sus-hijos-es-buena/>
- Fernández-Puig, V., Longás Mayayo, J., Chamarro Lusar, A., y Virgili Tejedor, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el cuestionario de salud docente. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(3), 175–185. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rproto.2015.07.001>
- Gamarra Moncayo, J. R. (2024). Síndrome del quemado como predictor del compromiso laboral en docentes de universidades de Chiclayo, Perú. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1–22. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57185>
- Hülsheger, U., Albert, H., Feindholdt, A., y Lang, J. (2013). Benefits of mindfulness at work: The role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *The Journal of Applied Psychology*, 8(2), 310–325. <https://doi.org/http://doi:10.1037/a0031313>
- Jaureguiberry, L. M. (2009). *Carga de trabajo y salud: los maestros y profesores de escuelas de gestión privada*. X Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. https://aset.org.ar/congresos-anteriores/10/ponencias/p12_Jaureguiberry.pdf
- Jennings, P., Brown, J., Frank, J., Doyle, O., Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A., Cham, H., y Greenberg, M. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Klos, M. C., Balabanian, C., y Lemos, V. (2019). *Adaptación y validación de un cuestionario para evaluar la autocompasión en adolescentes y adultos jóvenes argentinos*. XVII Reunión Nacional y VI Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Posadas, Argentina.
- Kotera, Y., y Van Gordon, W. (2021). Effects of self-compassion training on work-related well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 630798. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.630798>
- Krolow, B. (2016). *La participación familiar en la institución educativa y su relación con el rendimiento escolar de los alumnos* [trabajo final de grado, Universidad Empresarial Siglo XXI]. U21 repositorio universitario. <https://repositorio.21.edu.ar/items/b59daa1d-45a7-44d8-b8e7-a1bb014c1bb4>

- Lascano Porta, M. M., Luna, A. M. L., y Minetti, Y. N. (2021). *Valoración social del trabajo docente en Argentina* [tesis de licenciatura, Universidad Católica de Córdoba]. Repositorio institucional. https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2922/1/TF_LascanoPorta_Luna_Minetti.pdf
- Lomas, T., Medina, J., Ivtsan, I., Rupprecht, S., Hart, R., y Eiroa, F. (2017). The impact of mindfulness on well-being and performance in the workplace: An inclusive systematic review of the empirical literature. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 492–513. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1308924>
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International journal of management, business, and administration*, 14(1), 1–6.
- Macey, W. H., y Schneider, B. (2008). Engaged in engagement: We are delighted we did it. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 76–83.
- Mañas, I., Franco, C., y Justo, E. (2011). Reducing levels of teacher stress and the days of sick leave in secondary school teachers through a mindfulness training programme. *Clínica y Salud*, 22(2), 121–137. <https://doi.org/10.5093/cl2011v22n2a3>
- Martínez-Uribe, P., Cassaretto-Bardales, M., y Tavera-Palomino, M. (2020). Variables predictoras del compromiso laboral y académico en trabajadores y estudiantes de una universidad peruana. *Pensamiento Psicológico*, 18(1), 7–19. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi18-1.vpcl>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2007). El perfil de los docentes en la Argentina: análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004. *Revista Argentina de Educación*, 2(4), 15–30. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/boletin_4.pdf
- Molina Riveros, M. G., Rodríguez Figueroa, J. J., Aguilar Chuquival, V. M., Quispe Romeo, O. F., y Solís Solís, R. R. (2023). Compromiso laboral docente: una revisión sistemática de literatura de los últimos 5 años (2019–2023). *Revista de Climatología*, 23, 2867–2874. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2867-2874>
- Neff, K. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250.
- Premat, S. (13 de agosto de 2005). *Las aulas superpobladas, un problema que afecta la calidad de la enseñanza*. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/las-aulas-superpobladas-un-problema-que-afecta-la-calidad-de-la-ensenanza-nid729666/>
- Narodowski, M. (28 de marzo de 2017). *Reconocer y estimular a los docentes*. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/reconocer-y-estimular-a-los-docentes-nid2000054/>

- Neff, K., y Davidson, O. (2016). Self-compassion: Embracing suffering with kindness. En *Mindfulness in positive psychology* (pp. 37-50). Routledge.
- Neff, K., Hsieh, Y.-P., y Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and identity*, 4(3), 263–287.
- Neff, K., Kirkpatrick, K. L., y Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139–154.
- Richaud de Minzi, M. C., Barrionuevo de Mussi, R. D., y Mussi, C. M. (2001). Adapación argentina del cuestionario de autoeficacia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*.
- Romero, M. (16 de enero de 2021). *Suteba reclamó a provincia por escuelas que necesitan ampliaciones y mejoras*. El Ciudadano. <https://elciudadano.com.ar/contenido/3064/suteba-reclamo-a-provincia-por-escuelas-que-necesitan-ampliaciones-y-mejoras>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens Gumbau, S., Silla, P., y Grau Gumbau, R. M. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(2), 117–134.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10, 1400–1424. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104>
- Sansone, C., y Thoman, D. B. (2006). Maintaining activity engagement: Individual differences in the process of self-regulating motivation. *Journal of Personality*, 74(6), 1697–1720.
- Santillán, L., y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la antropología y la educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 7–16. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/familias-y-escuelas_santillan-y-cerletti.pdf
- Santillán, L., Neufeld, M. R., y Cerletti, L. (2005). Las familias en la escuela. *Explora, Educ.ar*, 1–16.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Schwarzer, R., y Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152–171.
- Sokmen, Y., y Kilic, D. (2019). The relationship between primary school teachers' self efficacy, autonomy, job satisfaction, teacher engagement and burnout: A model development study. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(2), 709–721. <https://ezproxy.bethel.edu/login?url=https://search>.

- ebscohost.com/login.aspx?direct= true&db=eric&AN=EJ1223635&site=ehost-live&scope=sit
- Spontón, C., Medrano, L. A., Maffei, L., Spontón, M., y Castellano, E. (2012). Validación del cuestionario de Engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 18(2), 147–154.
- Tandler, N., Kirkcaldy, B., Petersen, L. E., y Athanasou, J. (2019). Is there a role for mindfulness and self-compassion in reducing stress in the teaching profession? *Minerva Psichiatrica*, 60(1), 51–59. <https://doi.org/https://doi.org/10.23736/S0391-1772.19.01998-8>
- Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., SchonertReichl, K., y Roeser, R. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: A mixed-methods study. *Mindfulness*, 7(6), 115–129. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12671-015-0425-4>
- Tran, V. (2023). Impact of teachers' self-efficacy on their work engagement: A case of vietnam. *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(4), 768–777. <https://doi.org/10.20448/jeelrv10i4.5202>
- Vornderlin, R., Biermann, M., Bohus, M., y Lissenko, L. (2020). Mindfullnes-based programs in the workplace: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Mindfulness*, 11, 1579–1598. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12671-020-01328-3>
- Zhang, L. J., y Fathi, J. (2024). The mediating role of mindfulness and emotion regulation in the relationship between teacher self-compassion and work engagement among EFL teachers: A serial mediation model. *System*, 125, 103433. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103433>
- Zorraquín, V. (17 de septiembre de 2022). *Los docentes están para más: salarios bajos, falta de incentivos, miedos*. Perfil. <https://www.perfil.com/noticias/opinion/los-docentes-estan-para-mas-salarios-bajos-falta-de-incentivos-miedos.phtml>



2. Más allá de ayudar: beneficios personales del voluntariado en adultos jóvenes

Beyond Helping: Personal Benefits of Volunteering among Young Adults

Gianfranco Bonacina Rhiner

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
gianfranco.bonacinar@gmail.com

María Carolina Klos

CIICSAC¹
Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
mcarolinaklos@gmail.com

Viviana Noemí Lemos²

CIICSAC
Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
viviana.lemos@uap.edu.ar

Recibido: 10 de abril de 2025

Aceptado: 11 de julio de 2025

Doi: <https://doi.org/10.56487/vmdqpa69>

Resumen

Introducción. La evidencia señala que las personas que realizan actividades de voluntariado no solo benefician a los destinatarios de su ayuda, sino que también cosechan efectos positivos en su propia vida. Sin embargo, aún quedan por explorar muchos aspectos que distinguen a quienes se involucran en actividades de voluntariado de quienes no lo hacen. Este estudio busca conocer las diferencias en

¹ Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Ciencias de la Salud y el Comportamiento.

² Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el CIICSAC de la Universidad Adventista del Plata (UAP).

ciertos recursos personales entre voluntarios y no voluntarios, como la inteligencia espiritual y la gratitud, así como en sus niveles de bienestar social, psicológico y emocional, es decir, su florecimiento.

Método. Se evaluaron 279 adultos jóvenes de ambos sexos, de 18 a 35 años ($M = 22,35$, $DE = 3,28$), provenientes de diferentes provincias argentinas. Se utilizaron la Escala de Inteligencia Espiritual (EIEs-28); el Cuestionario de Gratitud (G-20) y la Escala Multidimensional de Florecimiento. Para analizar los datos se realizaron análisis multivariados de la varianza (MANOVA).

Resultados. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre voluntarios y no voluntarios en dimensiones de la inteligencia espiritual (desarrollo: $F[1,28] = 30,96$, $p < 0,05$; crisis y profundización: $F[1,28] = 4,46$; $p < 0,05$), de la gratitud (gratitud ante el sufrimiento: $F[1,28] = 10,16$, $p < 0,05$; reconocimiento de dones: $F[1,28] = 4,18$, $p < 0,05$; expresión de gratitud: $F[1,28] = 15,24$, $p < 0,05$) y del florecimiento (bienestar social: $F[1,28] = 6,12$; $p < 0,05$).

Conclusiones. Los resultados del presente estudio señalan que los adultos jóvenes vinculados con actividades de voluntariado presentan niveles significativamente superiores en inteligencia espiritual, gratitud y bienestar social en comparación con quienes no practican este tipo de actividades. Tales diferencias sugieren que el voluntariado puede asociarse con el desarrollo y fortalecimiento de recursos personales y con el florecimiento. Lejos de reducirse a una acción orientada únicamente al beneficio del otro, el voluntariado también parece constituir un espacio valioso para el crecimiento personal y social. Fomentar estas prácticas podría, por tanto, representar una vía efectiva para promover el bienestar integral en adultos jóvenes.

Palabras claves

Inteligencia espiritual — Gratitud — Florecimiento — Bienestar — Voluntariado

Abstract

Introduction. Evidence suggests that individuals who engage in volunteer activities not only benefit the recipients of their help but also experience positive effects in their own lives. However, many aspects remain to be explored regarding what distinguishes those who engage in volunteer work from those who do not. This study aims to examine the differences between volunteers and non-volunteers in certain personal resources, such as spiritual intelligence and gratitude, as well as in their levels of social, psychological, and emotional well-being, referred to here as flourishing.

Method. A total of 279 young adults of both sexes aged 18 to 35 years ($M=22.35$; $SD=3.28$) from various Argentine provinces participated in the study. The instruments used were the Spiritual Intelligence Scale (EIEs-28), the Gratitude

Questionnaire (G-20), and the Multidimensional Flourishing Scale. Data were analyzed using Multivariate Analyses of Variance (MANOVA).

Results. The results showed statistically significant differences between volunteers and non-volunteers in several dimensions of spiritual intelligence (development: $F[1.28]=30.96$, $p<0.05$; crisis and deepening: $F[1.28]=4.46$, $p<0.05$), gratitude (gratitude in suffering: $F[1.28]=10.16$, $p<0.05$; recognition of gifts: $F[1.28]=4.18$, $p<0.05$; expression of gratitude: $F[1.28]=15.24$, $p<0.05$), and flourishing (social well-being: $F[1.28]=6.12$, $p<0.05$).

Conclusions. The findings of this study suggest that young adults involved in volunteer activities exhibit significantly higher levels of spiritual intelligence, gratitude, and social well-being compared to those who do not engage in such activities. These differences imply that volunteering may be associated with the development and strengthening of personal resources and flourishing. Far from being merely an altruistic act, volunteering also appears to offer a valuable space for personal and social growth. Therefore, promoting these types of practices could represent an effective way to foster holistic well-being in young adults.

Keywords

Spiritual intelligence — Gratitude — Flourishing — Well-being — Volunteering

Introducción

En sus inicios, el estudio del voluntariado fue abordado desde marcos teóricos sociológicos y psicológicos, centrando la atención en su implicancia y contribución hacia la comunidad a través de servicios sociales y comunitarios (Gallarza et al., 2016). Desde entonces, se reconoce al voluntariado como una importante forma de suministrar bienes y servicios y de satisfacer las necesidades de las comunidades.

Se entiende por voluntariado toda actividad altruista que comprende distintas maneras de servir y colaborar en pos del bien social, con acciones orientadas a beneficiar a otros —ya sea de forma individual, grupal o social—, que suelen enmarcarse en distintos tipos de organizaciones (Miralles, 2010) y a través de las cuales no se recibe una retribución económica (Gallarza et al., 2016; Georgeou y Haas, 2019; Penner, 2002).

Si bien tradicionalmente se ha valorado al voluntariado por su impacto social, en las últimas décadas se ha profundizado en su influencia sobre

la salud mental de quienes participan en estas acciones. El voluntariado ha sido ampliamente reconocido por sus múltiples beneficios en la salud psicológica y el bienestar general de las personas que participan en distintos tipos de organizaciones voluntarias, ya que aporta satisfacción y sentido a quienes las practican (Cutler y Hendricks, 2000), permite construir compromisos y responsabilidades significativas en los voluntarios (Díaz-Iso et al., 2020), así como otros beneficios psicológicos y emocionales (Nichol et al., 2024).

Esta visión resulta coherente con los cambios de enfoque dentro del campo de la psicología que, durante mucho tiempo, centró sus investigaciones en la identificación, comprensión y reducción de psicopatologías, dejando en segundo plano aquellos factores vinculados con el funcionamiento psicológico saludable (Park et al., 2013), así como los que favorecen el bienestar y una salud mental óptima (Agenor et al., 2017). En la actualidad, se reconoce que la salud mental no implica únicamente la ausencia de patologías, sino también la presencia de un funcionamiento positivo (Ryff y Singer, 1998; OMS, 2022). Esta perspectiva se ha consolidado con el surgimiento de la psicología positiva, cuyo énfasis está puesto en el estudio de las fortalezas humanas con el objetivo de generar condiciones que favorezcan una vida más plena y satisfactoria. A partir de este enfoque, comenzaron a desarrollarse investigaciones centradas en el crecimiento personal y el despliegue del potencial humano (Reppold et al., 2015), lo que dio lugar a la formulación del concepto de florecimiento humano (Seligman, 2011).

El concepto de florecimiento (*flourishing*, en inglés) equivale a crecer o prosperar. De esta manera, representa una perspectiva más amplia de lo que implica la salud mental (VanderWeele et al., 2019). El florecimiento humano hace referencia a la experiencia de que la vida va bien, donde se combinan el hecho de sentirse bien y el de funcionar de manera efectiva (Huppert y So, 2013).

Keyes (2002, 2003, 2005) plantea un modelo de tres dimensiones en el que sostiene que las personas florecen no solo cuando están libres de psicopatologías, sino también cuando alcanzan un mayor bienestar psicológico, emocional y social, reflejando un concepto multidimensional de

la salud mental. El bienestar psicológico comprende la percepción del individuo sobre su funcionamiento en la vida personal, incluyendo su sentido de propósito y significado en la vida, el compromiso con actividades significativas (familia y trabajo) y la satisfacción general en esos ámbitos. La dimensión de bienestar emocional abarca la experiencia de emociones tanto positivas como negativas y su relación con la felicidad. La dimensión de bienestar social contempla la percepción de las personas sobre su valor e importancia para la sociedad, el sentimiento de cercanía con otros miembros de la sociedad, el compromiso con problemáticas sociales y el sentimiento de que su trabajo contribuye al progreso social (Keyes, 2002, 2010; Mesurado, et al., 2018).

De acuerdo con el modelo de Keyes (2002), el bienestar está estrechamente vinculado con el funcionamiento social y la participación activa en la comunidad. Por lo tanto, las actividades de voluntariado adquieren gran relevancia al estudiar los factores que contribuyen al funcionamiento óptimo de las personas.

A pesar de los avances en la comprensión de los beneficios que otorga realizar actividades de voluntariado, queda mucho por explorar sobre su impacto en el área psicológica, más aún considerando el marco de la psicología positiva. Conocer si existen diferencias entre quienes realizan actividades de voluntariado y quienes no, en recursos como la gratitud y la inteligencia espiritual, así como en sus estados de bienestar, puede arrojar luz sobre posibles distinciones asociadas a la práctica o no de esta actividad.

El concepto de gratitud puede definirse tanto como una emoción de corta duración, que forma parte del conjunto de emociones positivas, como una disposición más estable, que se manifiesta como un rasgo de carácter y no se limita a un momento específico (Emmons y McCullough, 2004). Según McCullough et al. (2002), esta disposición implica la tendencia a reconocer las acciones bondadosas de los demás como influyentes en las propias experiencias positivas y en los logros personales, lo que genera una respuesta de agradecimiento. Por este motivo, se destaca la naturaleza prosocial de la gratitud, ya que orienta a las personas a desarrollar

una mayor sensibilidad y cuidado por otros (Bartlett y DeSteno, 2006; McCullough et al., 2002; Tsang, 2006).

Bernabé-Valero et al. (2014) proponen un modelo de gratitud compuesto por cuatro dimensiones: gratitud interpersonal, gratitud ante el sufrimiento, reconocimiento de los dones en la experiencia personal y expresión de la gratitud. De esta manera, la gratitud se concibe como un constructo que abarca procesos cognitivos, emocionales, comportamentales y valorativos, con un alcance tanto personal como transpersonal. En los voluntarios, sentir gratitud puede derivar de diversas fuentes, como el agradecimiento de las personas a las que ayudan, las experiencias positivas vividas durante el servicio y el sentido de propósito y conexión con la comunidad. Esta gratitud no solo contribuye al bienestar emocional de los voluntarios, sino que también fomenta las conexiones sociales y el bienestar personal (Bali et al., 2022; Cantus et al., 2022; Emmons y Crumpler, 2000; Emmons y Mishra, 2011; Emmons y Stern, 2013; García-Álvarez et al., 2022; Jans-Beken et al., 2020; Park et al., 2004; Perez et al., 2021; Portocarrero et al., 2020; Scurtu-Tura et al., 2024; Wood et al., 2010).

En relación con la inteligencia espiritual, Zohar y Marshall (2001), quienes introdujeron este concepto, la definen como el proceso a través del cual las personas pueden enfrentar y resolver problemas de significado y valores, orientar sus acciones y vidas hacia un contexto más amplio y enriquecedor que les otorgue un propósito, y evaluar distintos caminos según cuán valiosos son para sus vidas. Según Iriarte-Pupo et al. (2021), la inteligencia espiritual comprende un conjunto de creencias internas que generan el sentimiento de vivir con un propósito, fomentan la esperanza, fortalecen normas sociales positivas y brindan un sistema de apoyo social. La interacción de estos elementos contribuye a mejorar el bienestar personal.

Continuando con esta perspectiva, Arias y Lemos (2015) conceptualizan la inteligencia espiritual “como la capacidad de construir un sistema saludable (o adaptativo) de valores o creencias espirituales y de adoptarlo como estilo de vida” (Arias y Lemos, 2015, p. 96). En su definición del constructo identifican tres componentes que integran la inteligencia espiritual: el cognitivo (conocimiento espiritual), que implica

la construcción de una visión trascendente de la existencia; el afectivo (vivencia espiritual), vinculado con la experiencia emocional resultante de la actividad cognitiva; y el conductual (contingencia), que implica la coherencia entre las acciones y la concepción construida cognitivamente a través de la experiencia afectiva.

La inteligencia espiritual, al integrar creencias y acciones coherentes, puede facilitar una experiencia más significativa y gratificante para los voluntarios, promoviendo su desarrollo personal y su impacto positivo en la comunidad.

Conociendo la relevancia de la gratitud como recurso que potencia el bienestar emocional, fortalece los vínculos sociales y promueve actitudes prosociales, resulta fundamental seguir profundizando en su papel dentro del contexto del voluntariado. Asimismo, la inteligencia espiritual, al integrar convicciones profundas con acciones coherentes, ofrece una vía de sentido y desarrollo personal que puede ser especialmente significativa en quienes se involucran en tareas de ayuda a los demás.

De la misma forma, el florecimiento, entendido como una expresión integral del bienestar psicológico, emocional y social, representa un estado que podría verse favorecido por la participación en actividades con propósito como el voluntariado. Por consiguiente, el presente estudio se propone explorar las diferencias entre voluntarios y no voluntarios en relación con la gratitud, la inteligencia espiritual y el florecimiento, a fin de aportar conocimiento sobre los recursos personales que podrían verse fortalecidos a través de esta práctica.

Método

Diseño y participantes

El diseño del estudio es de tipo relacional, *ex post facto* y de corte transversal (Ato et al., 2013).

La muestra fue seleccionada a través de un muestro no probabilístico por bola de nieve y estuvo compuesta por 279 sujetos de ambos sexos, de 18 a 35 años ($M = 22,35$; $DE = 3,28$), residentes de diferentes provincias argentinas.

En función de la participación en actividades de voluntariado, la muestra se dividió en dos grupos: grupo de voluntarios y grupo de no voluntarios. Los criterios de inclusión para el grupo de voluntarios fueron los siguientes: (a) haber participado en actividades de voluntariado durante un período mínimo de seis meses en alguna organización y (b) que las actividades de voluntariado implicaran acciones dirigidas a lograr un bien social.

El grupo de voluntarios quedó compuesto por 122 participantes (70 de sexo femenino y 52 de sexo masculino), de 18 a 32 años ($M = 21,77$; $DE = 2,91$), pertenecientes a distintas denominaciones religiosas y no religiosas: adventistas del séptimo día ($n = 104$), evangélicos ($n = 5$), católicos ($n = 4$) y no profesantes ($n = 9$).

Este grupo estuvo integrado por personas que participaron en diversas actividades solidarias, algunas de ellas en más de una simultáneamente. Las tareas más frecuentemente reportadas incluyeron el trabajo con niños ($n = 94$), seguido por la colaboración en comedores comunitarios ($n = 24$), asistencia en hospitales y clínicas ($n = 24$), intervenciones en el ámbito educativo ($n = 20$) y acompañamiento a personas mayores ($n = 19$). En menor medida se reportaron otro tipo de tareas (p. ej., asistencia a personas sin hogar, trabajo con personas con discapacidad, cuidado del ambiente, visita a hogares y servicio en iglesias locales) ($n = 37$). En cuanto a las vías de participación, los voluntarios se involucraron principalmente a través de instituciones religiosas ($n = 86$) y educativas ($n = 67$), aunque también se observaron casos de voluntariado gestionado por organizaciones no gubernamentales ($n = 13$), organizaciones comunitarias ($n = 8$) y por iniciativa individual ($n = 13$).

El grupo de participantes no voluntarios quedó conformado por 157 participantes (95 de sexo femenino y 62 de sexo masculino), de 18 a 35 años ($M = 22,80$; $DE = 3,48$), de distintas denominaciones religiosas y no religiosas: adventistas del séptimo día ($n = 101$), católicos ($n = 24$), evangélicos ($n = 3$), cristianos ($n = 1$) y no profesantes ($n = 28$).

Instrumentos

Cuestionario de Gratitud (G-20)

El cuestionario G-20 está compuesto por 20 ítems que corresponden a cuatro dimensiones de la gratitud: (a) gratitud interpersonal (GI), (b) gratitud ante el sufrimiento (GS), (c) reconocimiento de los dones en la experiencia personal (RD) y (d) expresión de gratitud (EG). El cuestionario es autoadministrable y se responde utilizando una escala tipo Likert de siete puntos según el grado de acuerdo con la afirmación (1 = estoy nada de acuerdo; 7 = estoy totalmente de acuerdo).

En cuanto a la confiabilidad, el índice de fiabilidad compuesta indicó una excelente fiabilidad global ($FC = 0,94$) e índices igualmente satisfactorios en cada dimensión: gratitud interpersonal ($FC = 0,80$), gratitud ante el sufrimiento ($FC = 0,80$), reconocimiento de los dones en la experiencia personal ($FC = 0,72$) y expresión de la gratitud ($FC = 0,83$).

Respecto de la validez del constructo, el análisis factorial confirmatorio permitió confirmar la estructura de cuatro factores, con índices de ajuste superiores a 0,95 ($NFI = 0,96$; $NNFI = 0,98$; $IFI = 0,98$; $CFI = 0,98$) y de error inferior a 0,08 ($RMSEA = 0,05$).

Escala de Inteligencia Espiritual

La Escala de Inteligencia Espiritual (Arias, 2024) está compuesta por 28 ítems, que se responden a través de una escala de tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 2 = parcialmente en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = parcialmente de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo).

La validez del constructo se comprobó a través de un análisis factorial confirmatorio, que sustenta la existencia de dos dimensiones (“desarrollo” y “crisis y profundización”), con índices de ajuste superiores a 0,95 ($CFI = 0,97$; $TLI = 0,96$) e índices de penalización inferiores a 0,08 ($RMSEA = 0,05$; $SRMR = 0,07$). A su vez, cada dimensión se subdivide en tres facetas (cognitiva, afectiva y conductual).

En cuanto a la confiabilidad, el coeficiente alfa de Cronbach presentó un puntaje elevado tanto para la escala general ($\alpha = 0,95$) como para

las dimensiones de desarrollo ($\alpha = 0,95$) y de crisis y profundización ($\alpha = 0,90$).

Escala Multidimensional de Florecimiento

La Escala Multidimensional de Florecimiento, desarrollada en Argentina por Mesurado et al. (2018), está compuesta por 12 ítems que corresponden a tres dimensiones (bienestar social, bienestar psicológico y bienestar emocional), según la teoría de florecimiento propuesta por Keyes (2005).

El instrumento se responde a través de una escala tipo Likert de cinco puntos según el grado de acuerdo con la afirmación (1 = fuertemente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = fuertemente de acuerdo), en el caso de las dimensiones de bienestar social y bienestar psicológico. Para responder los ítems de la dimensión de bienestar emocional se utilizaron adjetivos bipolares (Mesurado et al., 2018).

Para comprobar la validez del constructo, se realizaron un análisis factorial exploratorio y un análisis factorial confirmatorio, que resultaron en un modelo de tres dimensiones, coincidiendo con la propuesta teórica original. Se presentaron índices de ajuste superiores a 0,90 ($AGFI = 0,93$) y 0,95 ($CFI = 0,95$), e índices de penalización inferiores a 0,08 ($RMSE = 0,07$; $RMR = 0,05$; $SRMR = 0,05$).

En cuanto a la consistencia interna, el coeficiente H de Omega presentó un puntaje elevado para la escala general ($H = 0,97$), así como también para cada una de las dimensiones: bienestar social ($H = 0,89$); bienestar psicológico ($H = 0,92$); bienestar emocional ($H = 0,91$).

Procedimiento de recolección de datos

El estudio fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Adventista del Plata (Resolución CEI n.º 40/24), asegurando el cumplimiento de las normas éticas internacionales para la

investigación con participantes humanos (American Psychological Association, 2017).

La recolección de datos se llevó a cabo tanto de manera presencial como *online*, a través de la plataforma Google Forms. En ambos casos, se estableció un contacto inicial con los adultos jóvenes para invitarlos a participar en el estudio, y se obtuvo su consentimiento informado, luego de haber detallado la confidencialidad de los datos recopilados y la protección de la identidad de los participantes.

Procedimientos estadísticos

El procesamiento y análisis estadístico se llevó a cabo con el *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS), versión 25.0.

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos con el objetivo de reportar las características de la muestra de estudio. Para comparar los niveles de inteligencia espiritual, gratitud y florecimiento entre voluntarios y no voluntarios, se aplicaron análisis multivariados de la varianza (MANOVA).

Resultados

Análisis de diferencias en las variables de estudio entre voluntarios y no voluntarios

Inteligencia espiritual

Los resultados del análisis multivariado mostraron diferencias significativas en la inteligencia espiritual entre voluntarios y no voluntarios (*Hotelling's Trace F*[2,28] = 15,43; $p < 0,05$). Esto sugiere que el grupo al que pertenecen los participantes (voluntarios vs. no voluntarios) tiene un efecto significativo sobre este constructo en términos generales.

Al analizar específicamente en qué dimensiones de la inteligencia espiritual se observaron las diferencias, los análisis univariados mostraron lo siguiente:

- 1. Desarrollo.** Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los valores medios de la dimensión desarrollo ($F[1,28] = 30,96$; $p < 0,05$) entre voluntarios ($M = 4,14$; $DE = 0,60$) y no voluntarios

($M = 3,69$; $DE = 0,73$). Los voluntarios presentaron valores medios superiores a los no voluntarios (véanse la tabla 1 y la figura 1).

2. **Crisis y profundización.** También se observaron diferencias estadísticamente significativas en esta dimensión ($F[1,28] = 4,46$; $p < 0,05$), con puntajes más elevados en los voluntarios ($M = 3,62$; $DE = 0,72$) en comparación con los no voluntarios ($M = 3,41$; $DE = 0,87$) (véanse la tabla 1 y la figura 1).

Tabla 1. Comparación de los valores medios y desvíos estándares de inteligencia espiritual

Variables	Voluntarios		No voluntarios		Valores estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F(gl)</i>	<i>p</i>
Desarrollo	4,14	0,60	3,69	0,73	30,96 (1)	0,000
Crisis y profundización	3,62	0,72	3,41	0,87	4,46 (1)	0,036

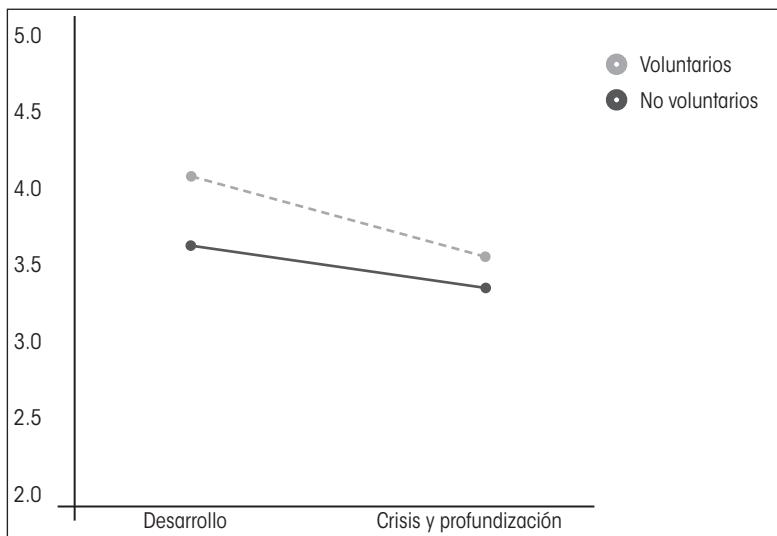


Figura 1. Niveles de inteligencia espiritual en voluntarios

Gratitud

Los resultados del análisis multivariado mostraron diferencias significativas entre voluntarios y no voluntarios en el constructo global de la gratitud (*Hotelling's Trace F*[4,27] = 4,47; $p < 0,05$).

El análisis de efectos intersujetos reveló diferencias significativas en tres de las cuatro dimensiones de la gratitud. Se obtuvieron los siguientes resultados:

- 1. Gratitud interpersonal.** No se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($F[1,28] = 2,59$; $p > 0,05$). Si bien los voluntarios ($M = 6,34$; $DE = 0,53$) presentaron puntuaciones ligeramente superiores a las de los no voluntarios ($M = 6,23$; $DE = 0,61$), esta diferencia no alcanzó significación estadística (véanse la tabla 2 y la figura 2).
- 2. Gratitud ante el sufrimiento.** Se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($F[1,28] = 10,16$; $p < 0,05$). Los voluntarios tuvieron un promedio superior ($M = 5,33$; $DE = 0,10$) en comparación con los no voluntarios ($M = 4,91$; $DE = 1,12$) (véanse la tabla 2 y la figura 2).
- 3. Reconocimiento de dones en la experiencia personal.** Esta dimensión también mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F[1,28] = 4,18$; $p < 0,05$). Los voluntarios presentaron puntuaciones superiores ($M = 5,85$; $DE = 0,85$) en comparación con los no voluntarios ($M = 5,64$; $DE = 0,88$) (véanse la tabla 2 y la figura 2).
- 4. Expresión de gratitud.** Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F[1,28] = 15,24$; $p < 0,05$). Los voluntarios obtuvieron puntuaciones superiores ($M = 5,72$; $DE = 0,96$) a las de los no voluntarios ($M = 5,21$; $DE = 1,17$) (véanse la tabla 2 y la figura 2).

Tabla 2. Comparación de los valores medios y desvíos estándares de gratitud

Variable	Voluntarios		No voluntarios		Valores estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F(gl)</i>	<i>p</i>
Gratitud interpersonal	6,34	0,53	6,23	0,61	2,59 (1)	0,108
Gratitud ante el sufrimiento	5,33	0,10	4,91	1,12	10,16 (1)	0,002
Reconocimiento de los dones	5,85	0,85	5,64	0,88	4,18 (1)	0,042
Expresión de gratitud	5,72	0,96	5,21	1,17	15,24 (1)	0,000

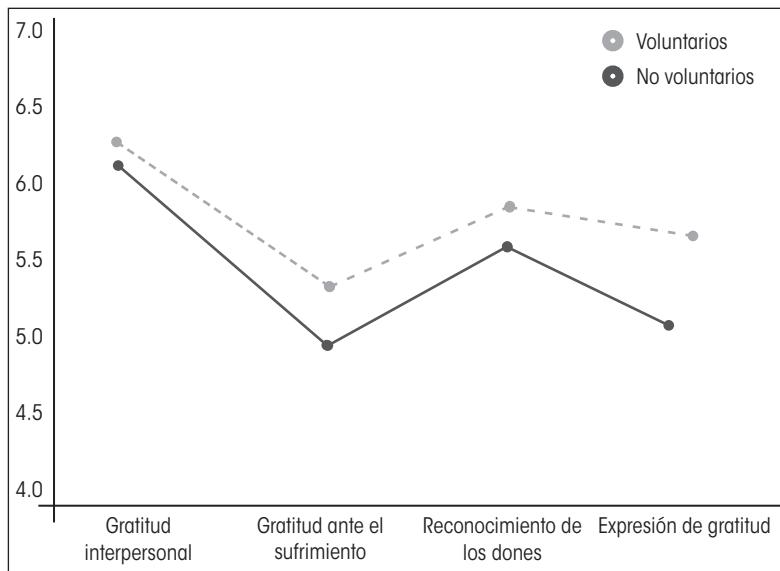


Figura 2. Niveles de gratitud en voluntarios y no voluntarios

Florecimiento humano

Los resultados del análisis multivariado indicaron que no se encontraron diferencias significativas en el florecimiento global entre voluntarios y no voluntarios (*Hotelling's Trace F* [3,28] = 2,19; *p* > 0,05). Sin embargo,

dado que existen fundamentos teóricos que permiten hipotetizar posibles diferencias en algunas dimensiones específicas del bienestar, se realizaron análisis univariados *ad hoc* de efectos intersujetos y se encontraron los siguientes resultados:

- Bienestar social.** Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F[1,28] = 6,12; p < 0,05$), siendo mayores los puntajes de los voluntarios ($M = 3,71; DE = 0,71$) en comparación con los no voluntarios ($M = 3,50; DE = 0,71$) (véanse la tabla 3 y la figura 3).
- Bienestar psicológico.** No se observaron diferencias significativas entre los grupos ($F[1,28] = 3,24; p > 0,05$). Los voluntarios ($M = 4,10; DE = 0,69$) reportaron un bienestar psicológico ligeramente mayor que los no voluntarios ($M = 3,95; DE = 0,66$), pero esta diferencia no alcanzó significación estadística (véanse la tabla 3 y la figura 3).
- Bienestar emocional.** No se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($F[1,28] = 1,71; p > 90,05$). El grupo de voluntarios ($M = 3,68; DE = 0,83$) tuvo un promedio ligeramente superior al de los no voluntarios ($M = 3,55; DE = 0,75$), pero esta diferencia no resultó estadísticamente significativa (véanse la tabla 3 y la figura 3).

Tabla 3. Comparación de los valores medios y desvíos estándares de florecimiento humano

Variable	Voluntarios		No voluntarios		Valores estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F(gl)</i>	<i>p</i>
Bienestar social	3,71	0,70	3,50	0,71	6,12 (1)	0,014
Bienestar psicológico	4,10	0,69	3,95	0,66	3,24 (1)	0,073
Bienestar emocional	3,68	0,83	3,55	0,75	1,71 (1)	0,193

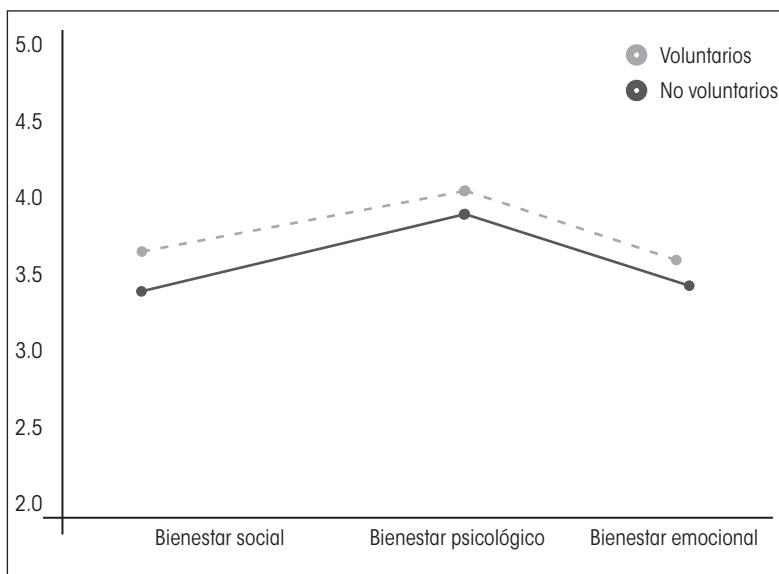


Figura 3. Niveles de florecimiento en voluntarios y no voluntarios

Discusión

Los resultados derivados del presente estudio permiten reflexionar sobre las posibles implicancias psicológicas de participar en actividades de voluntariado, especialmente en relación con recursos personales como la gratitud, la inteligencia espiritual y el florecimiento. En línea con el marco de la psicología positiva, los resultados obtenidos ofrecen evidencia empírica sobre diferencias significativas entre voluntarios y no voluntarios, lo que invita a profundizar en la comprensión de cómo la práctica del voluntariado puede estar asociada a un mayor desarrollo personal y bienestar integral. A continuación, se analizan e interpretan los resultados a la luz de la literatura existente, así como sus posibles aportes.

Diferencias entre voluntarios y no voluntarios

Al comparar los niveles de inteligencia espiritual, gratitud y florecimiento entre voluntarios y no voluntarios, se encontraron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico en distintas dimensiones a favor de los voluntarios.

En cuanto a la inteligencia espiritual, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las dos dimensiones del constructo (“desarrollo” y “crisis y profundización”), siendo los voluntarios quienes obtuvieron puntuaciones más altas en ambos casos. De manera similar, los resultados de Clark et al. (2015) informan que las personas con mayores niveles de inteligencia espiritual tendían a ser más altruistas, a tener una mayor disposición a comunicarse interculturalmente y eran más propensas a ayudar a otros. En la misma línea, Arias y Lemos (2015) señalan que la inteligencia espiritual, a través de la capacidad de autotrascendencia, podría conformar una base para el desarrollo de la empatía y las conductas prosociales, al habilitar una percepción más amplia y profunda de la realidad, que promueve el establecimiento de vínculos afectivos y motiva acciones solidarias centradas en los demás. Los aportes de Sisk (2008) podría respaldar dicha relación, en tanto refieren que la conectividad, compasión, responsabilidad, unidad y servicio son valores centrales de la inteligencia espiritual.

En relación con la gratitud, también se observaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de gratitud ante el sufrimiento, reconocimiento de los dones en la experiencia personal y expresión de la gratitud, siendo el grupo de voluntarios el que obtuvo mayores puntuajes en las tres dimensiones. En consonancia con distintos estudios, se ha encontrado que existe una fuerte relación entre la gratitud y las conductas prosociales (Bartlett y DeSteno, 2006; Shiraki y Igarashi, 2018). Algoe y Haidt (2009) sugieren que la gratitud nutre las relaciones sociales al fomentar conductas prosociales y de reciprocidad entre un benefactor y un beneficiario. De la misma manera, McCullough et al. (2002) señalan que las personas que informan experimentar gratitud de manera habitual tienden a involucrarse más frecuentemente en comportamientos prosociales.

en comparación con quienes la experimentan en menor medida. En un estudio con voluntarios, Yang et al. (2023) hallaron que la gratitud motiva a los voluntarios a comprometerse con el servicio a la comunidad, dedicarse a actividades de voluntariado y sostener el compromiso con la causa, ya que, además de promover conductas prosociales, ayuda a crear experiencias positivas en el voluntariado, mejorando así el bienestar de los participantes y favoreciendo su permanencia. Otro estudio, que comparó a estudiantes que participaban en actividades de servicio comunitario con quienes no lo hacían, mostró que los primeros obtenían mayores niveles de gratitud, señalando que la experiencia del voluntariado puede incrementar dicha disposición (Llenares et al., 2020).

En cuanto a la dimensión de gratitud interpersonal, aunque no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, a nivel descriptivo los resultados indicaron que los voluntarios obtuvieron un puntaje superior frente a los no voluntarios. Esto podría deberse a la naturaleza de esta dimensión, que contempla la gratitud que se experimenta hacia otros en respuesta a un beneficio recibido (Bernabé-Valero et al., 2014; Klos et al., 2020), lo cual difiere de las experiencias de voluntariado, en las que los voluntarios son quienes brindan beneficios y asistencia, en lugar de recibirlas.

Respecto al florecimiento, si bien existen estudios que señalan que el voluntariado impacta en el bienestar de quienes participan en esas actividades (Balashov et al., 2018; Lanning y Jackson, 2018; Stuart et al., 2020), en este trabajo el análisis multivariado no mostró diferencias globales significativas entre los grupos. Sin embargo, el análisis *post hoc* a nivel de dimensiones mostró que los voluntarios reportaron mayores niveles de bienestar social en comparación con los no voluntarios. Este hallazgo se alinea con la definición de Keyes (2002, 2010), quien describe el bienestar social como la percepción de tener un rol significativo dentro de la sociedad, mantener un sentido de conexión con otros, comprometerse con problemáticas sociales y sentir que se contribuye al progreso colectivo (Keyes, 2002, 2010). En este sentido, participar en actividades de voluntariado podría representar una oportunidad para mejorar el bienestar de los benefactores. Esto coincide con los hallazgos

de VanderWeele (2020), quien señala que ayudar a otros a través de actos bondadosos y asistir a quienes lo necesitan incrementa un sentido de bienestar tanto de quienes reciben ayuda como de quienes la proveen.

De la misma manera, Creaven et al. (2018) encontraron que la salud psicológica de los voluntarios se vio favorecida debido al contacto y apoyo social experimentados en el voluntariado. A su vez, Son y Wilson (2012) hallaron que el voluntariado incrementa el bienestar social de las personas que participan de tales actividades, quienes reportaron un profundo sentido de pertenencia y conexión social con los miembros de la comunidad, además de sentirse valorados por sus contribuciones.

Conclusiones

El presente estudio aporta evidencia sobre distinciones entre un grupo de voluntarios y no voluntarios en aspectos relevantes para un funcionamiento mental sano, como la gratitud, la inteligencia espiritual y el bienestar social. En particular, se observó que los voluntarios presentan niveles más altos de inteligencia espiritual, gratitud ante el sufrimiento, reconocimiento de dones, expresión de gratitud y bienestar social. Esto sugiere que el voluntariado podría constituir un contexto propicio para el fortalecimiento de recursos personales y el bienestar social. En este sentido, los resultados apoyan la idea de que la práctica del voluntariado no solo beneficia a quienes reciben ayuda, sino también a quienes la brindan, potenciando su sentido de gratitud, valoración, propósito y conexión social.

Estos hallazgos refuerzan la importancia de promover e incentivar la participación de adultos jóvenes en actividades de voluntariado como estrategia de intervención con beneficios en el crecimiento personal y social. Asimismo, destacan al voluntariado como una práctica valiosa con implicancias potenciales para el desarrollo espiritual, personal y comunitario.

Fortalezas y limitaciones

Este estudio presenta varias fortalezas que aportan valor al campo de la psicología positiva y al conocimiento sobre beneficios asociados al voluntariado. Se aborda de manera integral la comparación entre

voluntarios y no voluntarias a partir de recursos psicológicos relevantes, como la gratitud, la inteligencia espiritual y el estado de florecimiento. El uso de instrumentos validados en el contexto argentino y la inclusión de una muestra diversa de adultos jóvenes provenientes de distintas provincias del país otorgan solidez a los hallazgos y ofrecen una base para seguir explorando la temática.

Sin embargo, también deben considerarse algunas limitaciones. En primer lugar, el diseño transversal del estudio no permite establecer relaciones de causalidad. Por tanto, no es posible determinar si la participación en actividades de voluntariado contribuye al aumento de estos recursos o si, por el contrario, quienes ya presentan niveles más altos de gratitud, inteligencia espiritual y bienestar social tienden a involucrarse más en este tipo de prácticas. Esta cuestión podría abordarse en estudios futuros mediante diseños longitudinales que analicen los cambios en estos recursos antes y después de realizar actividades de voluntariado.

En segundo lugar, el criterio utilizado para la comparación entre grupos se basó únicamente en la práctica o no del voluntariado, sin considerar aspectos como la frecuencia, duración, motivación o tipo de actividad realizada. Estos factores podrían tener un impacto importante en los niveles de los recursos evaluados y aportar matices más complejos a los resultados obtenidos. Asimismo, no se exploraron aspectos del perfil personal que podrían predisponer a ciertos individuos a involucrarse en el voluntariado, lo que abre interrogantes de si las diferencias observadas responden a un efecto de la actividad en sí o a características previas de quienes eligen participar en ella.

Estas limitaciones no desestiman los aportes del estudio, pero sí señalan posibles caminos para futuras investigaciones que busquen profundizar en la comprensión de los vínculos entre el voluntariado, los recursos personales y el bienestar.

Referencias bibliográficas

- Agenor, C., Conner, N., y Aroian, K. (2017). Flourishing: an evolutionary concept analysis. *Issues in Mental Health Nursing*, 38(11), 915–923.
- Algoe, S. B., y Haidt, J. (2009). Witnessing excellence in action: The ‘other-praising’ emotions of elevation, gratitude, and admiration. *The Journal of Positive Psychology*, 4(2), 105–127.
- Anwar, S., y Rana, H. (2024). Spiritual intelligence and psychological wellbeing of Pakistani University students. *Current Psychology*, 43(6), 5388–5395.
- Arias, R. (2024). *Revisión y ajustes psicométricos de la escala de inteligencia espiritual (EIEs) y su relación con ansiedad y depresión* [tesis doctoral no publicada]. Universidad del Salvador, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Buenos Aires.
- Arias, R., y Lemos, V. (2015). Una aproximación teórica y empírica al constructo de inteligencia espiritual. *Enfoques*, 27(1), 79–102.
- Ato, M., Lopez, J. J., y Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <http://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Balashov, E., Pasichnyk, I., Kalamazh, R., Dovhaliuk, T., y Cicognani, E. (2018). Psychological, emotional and social wellbeing and volunteering: A study on Italian and Ukrainian university students. *Youth Voice Journal*, 8, 1–22.
- Bali, M., Bakhshi, A., Khajuria, A., y Anand, P. (2022). Examining the association of gratitude with psychological well-being of emerging adults: The mediating role of spirituality. *Trends in Psychology*, 30(4), 670–687. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00153-y>
- Bartlett, M. Y., y DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science*, 17(4), 319–325.
- Bernabé-Valero, G., García-Alandete, J., y Gallego-Pérez, J. (2014). Construcción de un cuestionario para la evaluación de la gratitud: el Cuestionario de Gratitud-20 ítems (G-20). *Anales de Psicología*, 30(1), 278–286. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.135511>
- Cantus, D. S., Hidalgo, M. B., y Ballester, M. C. (2022). Perdón y gratitud como predictores de bienestar psicológico. *Metas de Enfermería*, 25(3), 70–78. <https://doi.org/10.35667/MetasEnf.2022.25.1003081903>
- Chopra, M. (2023). Exploring the nexus of gratitude, flourishing, and anxiety in young Adults. *International Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology*, 1(6), 218–301.
- Clark, K. D., Lin, Y., y Maher, V. (2015). Shall I help a stranger?: Spiritual intelligence and its relation to altruism, ethnocentrism, intercultural willingness to communicate,

- and the intention to act. *Journal of Intercultural Communication Research*, 44(4), 329–344.
- Creaven, A. M., Healy, A., y Howard, S. (2018). Social connectedness and depression: Is there added value in volunteering? *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(10), 1400–1417.
- Cutler, S. J., y Hendricks, J. (2000). Age differences in voluntary association memberships: Fact or artifact. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 55(2), S98–S107.
- Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., y García-Olalla, A. (2020). Understanding the role of social interactions in the development of an extracurricular university volunteer activity in a developing country. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4422. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124422>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., y Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156.
- Emmons, R. A. (2000). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 57–64.
- Emmons, R. A., y Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 56–69.
- Emmons, R. A., y Mishra, A. (2011). Why gratitude enhances well-being: What we know, what we need to know. *Designing Positive Psychology: Taking Stock and Moving Forward*, 248, 262.
- Emmons, R. A., y Stern, R. (2013). Gratitude as a psychotherapeutic intervention. *Journal Of Clinical Psychology*, 69(8), 846–855.
- Emmons, R. A., y McCullough, M. E. (2004). *The psychology of gratitude*. Oxford University Press.
- García-Álvarez, D., Rincón-Gill, B., y Urdaneta-Barroeta, M. P. (2022). Autopercepción de adulterz emergente y sus relaciones con gratitud, ansiedad y bienestar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(2), 186–206. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.2.9085>
- Gallarza, M. G., Artega-Moreno, F., Servera-Francés, D., y Fayos-Gardó, T. (2016). Participar como voluntario en eventos especiales: comparación entre el valor esperado y percibido. *Innovar*, 26(59), 47–60. <https://doi.org/10.15446/innovar.v26n59.54322>
- Georgeou, N., y Haas, B. (2019). Power, exchange and solidarity: Case studies in youth volunteering for development. *VOLUNTAS: International*

- Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 30, 1406–1419. <https://doi.org/10.1007/s11266-019-00103-w>
- Huppert, F. A., y So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110, 837–861.
- Iriarte-Pupo, A. J., Martínez, C. A. B., Campo-Landines, K., y De La Ossa, E. D. (2021). La inteligencia espiritual como estrategia para afrontar de manera constructiva el estrés laboral docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1).
- Jans-Beken, L., Jacobs, N., Janssens, M., Peeters, S., Reijnders, J., Lechner, L., y Lataster, J. (2020). Gratitude and health: An updated review. *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 743–782. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1651888>
- Lanning, M., y Jackson, G. (12 de diciembre de 2018). *Volunteering, health and wellbeing: What does the evidence tell us*. Volunteer Scotland. <https://scvo.scot/research/reports/evidence-library/volunteering-health-and-wellbeing-what-does-the-evidence-tell-us?>
- Llenares, I. I., Sario, J. A., Bialba, D., y Dela Cruz, J. M. (2020). Volunteerism influences on student resilience and gratitude. *Journal of Psychology in Africa*, 30(3), 211–216.
- Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 207–222.
- Keyes, C. L. M. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. En C. L. M. Keyes y J. Haidt (eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 293–312). American Psychological Association.
- Keyes, C. L. (2010). Flourishing. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 4, 99–107.
- Klos, M. C., Balabanian, C., Lemos, V., Bernabé-Valero, G., y García-Alandete, J. (2020). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Gratitud (G-20) en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 50–59.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., y Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112–127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>

- Mesurado, B., Crespo, R. F., Rodríguez, O., Debeljuh, P., y Carlier, S. I. (2018). The development and initial validation of a multidimensional flourishing scale. *Current Psychology*, 40(1), 454–463. <http://doi.org/10.1007/s12144-018-9957-9>
- Miralles, I. (2010). Vejez productiva: el reconocimiento de las personas mayores como un recurso indispensable en la sociedad. *Kairos: Revista de Temas Sociales*, (26), 4.
- Nichol, B., Wilson, R., Rodrigues, A., y Haughton, C. (2024). Exploring the effects of volunteering on the social, mental, and physical health and well-being of volunteers: An umbrella review. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Non-profit Organizations*, 35(1), 97–128.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240054645>
- Park, N., Peterson, C., y Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11–19.
- Park, N., Peterson, C., y Seligman M. E. P (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619.
- Penner, L. A. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: An interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, 58(3), 447–467.
- Perez, J. A., Peralta, C. O., y Besa, F. B. (2021). Gratitude and life satisfaction: The mediating role of spirituality among Filipinos. *Journal of Beliefs & Values*, 42(4), 511–522. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.1877031>
- Portocarrero, F. F., Gonzalez, K., y Ekema-Agbaw, M. (2020). A meta-analytic review of the relationship between dispositional gratitude and well-being. *Personality and Individual Differences*, 164, 110101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110101>
- Reppold, C. T., Gurgel, L. G., y Schiavon, C. C. (2015). Research in positive psychology: A systematic literature review. *Psico-USf*, 20, 275–285.
- Ryff, C. D., y Singer, B. (1998). Human health: New directions for the next millennium. *Psychological Inquiry*, 9(1), 69–85.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Scurtu-Tura, M. C., Fernández-Espinosa, V., y Obispo-Díaz, B. (2024). The emotion of gratitude as a mediator between subjective happiness, positive and negative affect, and satisfaction with life in Spanish adults. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 40(2), 335-343. <https://doi.org/10.6018/analesps.579291>
- Shiraki, Y., y Igarashi, T. (2018). “Paying it forward” via satisfying a basic human need: The need for relatedness satisfaction mediates gratitude and prosocial behavior. *Asian Journal of Social Psychology*, 21(1-2), 107–113.

- Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Roepers Review*, 30(1), 24–30.
- Son, J., y Wilson, J. (2012). Volunteer work and hedonic, eudemonic, and social well-being. *Sociological Forum*, 27(3), 658–681. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2012.01340.x>
- Stuart, J., Kameräde, D., Connolly, S., Ellis, A. P., Nichols, G., y Grotz, J. (2020). *The impacts of volunteering on the subjective wellbeing of volunteers: A rapid evidence assessment*. What Works Centre for Wellbeing.
- Tessy, N. R. B., Setiasih, S., y Nanik, N. (2022). Forgiveness, gratitude, and the flourishing of emerging adults with divorced parents. *Psikohumaniora: Jurnal Penelitian Psikologi*, 7(1), 77–90.
- Tsang, J. A. (2006). Brief report. Gratitude and prosocial behaviour: An experimental test of gratitude. *Cognition & Emotion*, 20(1), 138–148.
- VanderWeele, T. J. (2020). Activities for flourishing: An evidence-based guide. *Journal of Positive School Psychology*, 4(1), 79–91.
- VanderWeele, T. J., McNeely, E., y Koh, H. K. (2019). Reimagining health—flourishing. *Jama*, 321(17), 1667–1668.
- Wood, A. M., From, J. J., y Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890–905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Yang, H., Liang, C., Liang, Y., Yang, Y., Chi, P., Zeng, X., y Wu, Q. (2023). Association of gratitude with individual and organizational outcomes among volunteers: An application of broaden-and-build theory of positive emotions. *SAGE Open*, 13(4).
- Zohar, D., y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual*. Plaza & Janés.



3. Estilos de afrontamiento, ansiedad y depresión en mujeres que experimentaron abuso psicológico en su relación de pareja

Coping Styles, Anxiety, and Depression in Women

Who Experienced Psychological Abuse

in their Intimate Relationships

Valeria Beatriz del Valle

Universidad Adventista del Plata

Libertador San Martín, Argentina

vale.juridico1123@gmail.com

Paula Romina Putallaz

Universidad Adventista del Plata

Libertador San Martín, Argentina

Universidad de Flores

Buenos Aires, Argentina

paula.putallaz@uap.edu.ar

Recibido: 2 de marzo de 2025

Aceptado: 15 de julio de 2025

Doi: <https://doi.org/10.56487/61qasc18>

Resumen

Introducción. En este estudio se evaluó la relación entre abuso psicológico, ansiedad, depresión y estilos de afrontamiento en mujeres argentinas, comparando a quienes sufrieron abuso psicológico en su relación de pareja con quienes no lo experimentaron.

Método. La muestra estuvo compuesta por 80 mujeres: 40 víctimas, con un promedio de edad de 31,21 años, y 40 sin antecedentes de abuso. La investigación fue de tipo *ex post facto* de diseño transversal. Se utilizó análisis descriptivo para los datos sociodemográficos. Los instrumentos empleados fueron el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI), el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II), y el Ways of Coping Questionnaire (WCQ), todos en versiones adaptadas para Argentina. Para el análisis estadístico se empleó MANOVA.

Resultados. Los resultados indicaron que las mujeres que experimentaron abuso psicológico presentaron niveles significativamente más altos de depresión y ansiedad. Se encontraron diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento entre las mujeres que no experimentaron abuso, las cuales mostraron una mayor tendencia a emplear estrategias adaptativas, como la redefinición cognitiva y la búsqueda de gratificaciones alternativas, mientras que las víctimas de abuso se inclinaron hacia la aceptación con resignación y la evitación cognitiva.

Conclusiones. Los hallazgos evidencian el impacto significativo del abuso psicológico sobre la salud mental y las estrategias de afrontamiento de las mujeres afectadas, proporcionando información valiosa para la intervención psicológica y el desarrollo de programas de apoyo que aborden las secuelas emocionales y conductuales derivadas de este tipo de violencia.

Palabras claves

Abuso psicológico — Ansiedad — Depresión — Estilos de afrontamiento

Abstract

Introduction. This study evaluated the relationship between psychological abuse, anxiety, depression, and coping styles in Argentine women, comparing those who suffered psychological abuse in their intimate relationship with those who did not experience it.

Method. The sample consisted of 80 women: 40 victims, with an average age of 31.21 years, and 40 with no history of abuse. The research was ex post facto with a cross-sectional design. Descriptive analysis was used for sociodemographic data. The instruments employed were the State-Trait Anxiety Inventory (STAI), the Beck Depression Inventory (BDI-II), and the Ways of Coping Questionnaire (WCQ), all in versions adapted for Argentina. MANOVA was used for the statistical analysis.

Results. The results indicated that women who experienced psychological abuse presented significantly higher levels of depression and anxiety. Significant differences were found in coping strategies between women who did not experience abuse, who showed a greater tendency to employ adaptive strategies such as cognitive redefinition and seeking alternative gratifications, while the victims of abuse tended toward resignation-based acceptance and cognitive avoidance.

Conclusions. The findings highlight the significant impact of psychological abuse on the mental health and coping strategies of affected women, providing valuable information for psychological intervention and the development of support programs that address the emotional and behavioral consequences derived from this type of violence.

Keywords

Psychological abuse — Anxiety — Depression — Coping styles

Introducción

En la actualidad, el estudio de la violencia psicológica resulta fundamental, ya que constituye una de las formas de maltrato más comunes y menos visibles. Esta afecta especialmente a las mujeres. Investigar esta problemática es relevante debido al impacto negativo que tiene en la salud mental de las víctimas. Además, la violencia psicológica suele anteceder a la violencia física (Safranoff, 2017).

Organizaciones internacionales han señalado que una de cada tres mujeres experimenta este tipo de abuso en algún momento de su vida, lo que ha llevado a calificar esta problemática como una “pandemia silenciosa” o “epidemia invisible”. Se ha estimado que, para el año 2020, la violencia psicológica podría figurar entre las quince principales causas de enfermedad y mortalidad (Walton y Pérez, 2019).

Según Martínez Almodóvar et al. (2015), la violencia psicológica o emocional se vincula con acciones u omisiones destinadas a degradar o controlar creencias y decisiones de la mujer mediante la amenaza, la intimidación o la cosificación. Este tipo de maltrato ataca sentimientos y emociones que generalmente se manifiestan a través de críticas, sarcasmos, descalificaciones, celos, posesividad, chantajes, aislamiento, manipulaciones, humillaciones o engaños, entre otras.

Asensi Pérez (2016) describe este proceso como constante y sistemático; es decir, cada acto de abuso se ejecuta de manera intencionada, con el propósito de generar en la víctima sentimientos de intimidación, menosprecio, culpa o sufrimiento. El autor caracteriza la violencia psicológica como una violencia invisible.

Esta forma de violencia resulta mucho más difícil de identificar, reconocer, evaluar y demostrar en comparación con el maltrato físico o el abuso sexual. Con frecuencia, las personas que sufren violencia psicológica minimizan el daño experimentado, bajo el argumento de que al menos no las están golpeando físicamente (Hernández Ramos et al., 2014).

El abuso psicológico es la forma más sutil y dañina de violencia, y las consecuencias de esta constante inestabilidad son altamente perjudiciales. Sin embargo, se ha puesto mayor énfasis en el análisis del maltrato físico que padecen las mujeres en sus relaciones de pareja y se ha descuidado la importancia de abordar el maltrato psicológico (Pozueco Romero et al, 2013).

En este sentido, resulta de gran importancia investigar la relación entre la violencia psicológica y el desarrollo de ansiedad y depresión en las víctimas, tanto en el ámbito clínico como en el legal. En los procesos judiciales, la evaluación pericial psicológica adquiere especial relevancia, ya que permite constatar la existencia de daño psíquico y establecer el nexo causal con las situaciones de violencia sufridas. Esta prueba no solo aporta evidencia objetiva del sufrimiento de la víctima, sino que también resulta clave para valorar su credibilidad (Asensi Pérez, 2016).

Según Rubio Castro et al. (2009), los síntomas de ansiedad se manifiestan a través de sensaciones de falta de aire, inestabilidad, pérdida de conciencia, palpitaciones, temblores, náuseas o molestias abdominales, despersonalización o sensación de que la realidad se vuelve extraña, entumecimiento en distintas partes del cuerpo (parestesia), dolor o molestias en el pecho, miedo a morir, volverse loco o perder el control. En cuanto a los síntomas relacionados con la depresión, se han observado disminución del apetito, problemas de sueño (insomnio o hipersomnia), fatiga o pérdida de energía, baja autoestima, dificultades de concentración y toma de decisiones, sentimientos de desesperanza, aislamiento social, comunicación negativa, culpa, intentos de suicidio, tristeza profunda, confusión y comportamiento disociativo. Por esta razón, muchas personas víctimas de violencia psicológica pueden llegar a desarrollar con el tiempo una afeción psiquiátrica que oculta el verdadero y principal problema que enfrentan: ser víctimas de abuso psicológico (Hernández Ramos et al., 2014).

La persona que sufre este tipo de violencia se ve forzada a vivir en un estado constante de ansiedad, acompañado de una disminución gradual de su capacidad para lidiar con la frustración. En este contexto, es necesario considerar los estilos de afrontamiento que utilizan las mujeres víctimas para hacer frente a la situación de abuso. Desde el Modelo

Transaccional de Estrés y Afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986), el afrontamiento se define como los esfuerzos cognitivos y conductuales desplegados en un proceso dinámico, en el que los individuos evalúan y reevalúan sus recursos para afrontar una situación percibida como amenazante o abrumadora, con el objetivo de reducir o mitigar los efectos del estrés psicológico.

Ante un suceso estresante, las personas realizan dos tipos de evaluaciones: la primera consiste en determinar si el hecho es dañino o no; la segunda, en analizar si poseen las capacidades necesarias para hacer frente a dicha situación. De esta evaluación secundaria dependerá el tipo de afrontamiento elegido, ya que las personas consideran si sus habilidades y recursos serán suficientes para enfrentar el evento (Lazarus y Folkman, 1986). Según los autores, existen estrategias de afrontamiento dirigidas a la acción, que incluyen actividades orientadas a modificar o alterar el problema, y estrategias dirigidas a la emoción, que buscan regular las respuestas emocionales generadas por la situación. El afrontamiento centrado en la emoción aparece cuando se evalúa que las condiciones no pueden modificarse, mientras que el afrontamiento centrado en el problema es más probable cuando se consideran susceptibles de cambio (Nava et al., 2010, citados en Rodríguez et al., 2016).

Para esta investigación se tuvieron en cuenta las dimensiones de cada estilo de afrontamiento empleado por las mujeres víctimas de abuso. Entre las estrategias dirigidas a la acción, se incluyen el análisis lógico, la reevaluación positiva, la búsqueda de orientación y apoyo, y la resolución de problemas. En cuanto al afrontamiento centrado en la emoción, este contempla acciones para regular las respuestas emocionales al problema, como la evitación cognitiva, la aceptación con resignación, la búsqueda de recompensas alternativas y la descarga emocional (Lazarus y Folkman, 1986).

Este trabajo se enfocó en investigar la relación entre la violencia psicológica experimentada por mujeres en sus relaciones de pareja y el desarrollo de ansiedad y depresión, considerando además las estrategias de afrontamiento utilizadas. Asimismo, se compararon los resultados con un grupo de mujeres que no habían experimentado abuso psicológico.

Al abordar esta temática, el objetivo fue arrojar luz sobre las complejas interacciones entre el maltrato psicológico y la salud mental de las víctimas, destacando la gravedad de sus consecuencias. Se espera que este estudio contribuya a sumar información para una mayor comprensión de esta problemática, sensibilice a la opinión pública acerca de sus repercusiones en la salud mental de las víctimas y favorezca tanto la preventión temprana como la promoción de relaciones saludables.

A partir de lo expuesto, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿qué relación existe entre las estrategias de afrontamiento y los niveles de ansiedad y depresión en mujeres que han experimentado abuso psicológico, en comparación con aquellas que no lo han sufrido?

El objetivo general del trabajo fue analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento y los niveles de ansiedad y depresión en mujeres que han experimentado abuso psicológico y en aquellas que no lo han vivido. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las características sociodemográficas de la población, considerando variables como la edad, el estado civil y la duración de las relaciones en contextos de abuso.
2. Comparar las estrategias de afrontamiento utilizadas por las mujeres que experimentaron violencia psicológica y con las de aquellas que no la sufrieron.
3. Comparar los niveles de ansiedad y depresión entre las mujeres que han experimentaron abuso psicológico y las que no lo han experimentado.

Método

Diseño y participantes

El presente estudio es de tipo *ex post facto*, ya que no se manipularon variables, sino que se observó y analizó la relación entre el abuso psicológico, las estrategias de afrontamiento, la ansiedad y la depresión en función de experiencias vividas. Asimismo, corresponde a un diseño transversal, dado que los datos se recolectaron en un único momento temporal, lo que permitió examinar estas variables en un punto específico del tiempo.

La muestra estuvo compuesta por 80 mujeres, procedentes de distintas localidades y provincias de Argentina, con edades entre 18 y 55 años. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, conformando dos grupos homogéneos: por un lado, mujeres que asisten a un centro de apoyo para víctimas de abuso psicológico ($n = 40$) y, por otro, mujeres de la población general que no habían experimentado abuso ($n = 40$).

Los criterios de inclusión considerados fueron que ambos grupos de participantes hubieran estado o estuvieran en una relación de pareja y que no presentaran antecedentes clínicos psiquiátricos.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico

Se administró una entrevista semiestructurada para conocer los datos sociodemográficos: edad, nivel de escolaridad, estado civil (incluye la permanencia o separación de la pareja violenta), actividad laboral y la percepción propia del tipo de violencia sufrida. Además, se indagó sobre la existencia de apoyo familiar y/o social cercano.

Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo

El State-Trait Anxiety Inventory (STAI) de Spielberger et al. (1882), adaptado en Argentina por Leibovich de Figueroa (1991), se utilizó para medir ansiedad. Evalúa dos dimensiones: ansiedad como estado y ansiedad como rasgo. El inventario consta de 40 ítems: 20 miden la ansiedad en el momento actual y 20 evalúan la tendencia general del individuo a experimentar ansiedad.

Los participantes deben indicar en qué medida están de acuerdo con cada afirmación en ese momento particular, utilizando una escala de cuatro puntos, desde “casi nunca” hasta “casi siempre”.

En la adaptación argentina, el coeficiente alfa, empleado para medir la consistencia interna, fue de 0,90. La evaluación test-retest en la escala de rasgo resultó positiva y significativa ($r = 0,73$). En cuanto a la validez de criterio, se observaron correlaciones moderadas con otras escalas que miden constructos afines y con pruebas de personalidad, como el Inventario

Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI). En todos los casos, la prueba demostró poseer las propiedades psicométricas necesarias para su uso tanto en contextos clínicos como en investigación (Leibovich de Figueroa, 1991).

Inventario de Depresión de Beck

El Beck Depression Inventory-II (BDI-II; Beck, Steer y Brown, 1996), adaptado para Argentina por Richaud y Sacchi (2001), se utilizó para medir la depresión. El instrumento consta de 21 ítems y utiliza una escala de respuesta de 0 a 3. Los participantes deben seleccionar la opción que mejor describa cómo se han sentido durante la última semana, incluyendo el día de la evaluación.

El BDI-II contempla dos dimensiones principales:

1. Área cognitivo-afectiva: se refiere a la dificultad que las personas experimentan para enfocarse en sus actividades diarias, que se manifiesta en problemas de atención, fallas en la memoria y distorsiones cognitivas.
2. Área somático-motivacional: se relaciona con el deseo de escapar, a menudo expresado en ideas suicidas como forma de evitar los problemas. Aborda problemas como alteraciones del sueño, cambios en el apetito, agitación, pérdida de energía, irritabilidad y fatiga.

Se ha confirmado la consistencia interna y la estabilidad test-retest del BDI-II en muestras de pacientes externos, población general y estudiantes universitarios. Asimismo, se ha evidenciado su validez externa (convergente y discriminante) e interna (validez factorial), así como su capacidad para discriminar apropiadamente entre pacientes con trastornos del estado de ánimo y aquellos que padecen otros trastornos mentales.

Ways of Coping Questionnaire (WCQ)

La versión original de la escala fue diseñada por Lazarus y Folkman (1988). Para la presente investigación se utilizará la versión en español adaptada a la Argentina para adultos por Richaud de Minzi y Sacchi (2001), cuyo propósito es evaluar las estrategias de afrontamiento. En este trabajo se empleó para evaluar las estrategias de afrontamiento

que utilizaban las mujeres víctimas de acoso psicológico al enfrentar situaciones estresantes o desafiantes, en comparación con las estrategias empleadas por mujeres no víctimas.

El cuestionario consta de 67 ítems con formato de respuesta tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. A las participantes se les solicita que piensen en una situación dentro de su relación de pareja que les haya generado malestar o que haya amenazado su bienestar físico y/o psicológico, y que describan qué pensaron, hicieron y sintieron en dicha circunstancia.

En cuanto a la consistencia interna, Richaud de Minzi y Sacchi (2001) hallaron un alfa de Cronbach de 0,88, considerado un nivel de fiabilidad aceptable.

Los resultados del instrumento se analizaron de acuerdo con la clasificación de estrategias de afrontamiento propuesta por Billings y Moos (1982):

1. Afrontamiento centrado en la evaluación: la persona trata de evaluar y otorgar significado a las circunstancias (análisis lógico, redefinición cognitiva, evitación cognitiva).
2. Afrontamiento centrado en el problema: la persona intenta eliminar o modificar los factores que generan el malestar (requerimiento de información o asesoramiento, acción, gratificaciones alternativas).
3. Afrontamiento centrado en la emoción: la persona busca gestionar o reducir las emociones generadas por la situación estresante (control afectivo, aceptación con resignación, descarga emocional).

Procedimiento de recolección de datos

Los datos se recolectaron en centros de ayuda de diferentes localidades y provincias de Argentina, como el Área de la Mujer organizada por la municipalidad de Crespo (Entre Ríos), donde asisten víctimas de violencia, y el Hogar de Protección Integral Inés Londra, situado en Paraná. También respondieron mujeres de otras provincias. La consigna fue solicitar a las mujeres que completaron el formulario que, si conocían a otras

mujeres que hubieran experimentado violencia en su relación de pareja, compartieran el enlace del formulario. Esto se realizó mediante el sistema de bola de nieve, un método en el que los participantes recomiendan a otras personas, quienes a su vez pueden sugerir más participantes (Hernández Sampieri et al., 1991).

En primer lugar, se contactó telefónicamente a las personas responsables de los centros de apoyo para explicarles las características de la investigación, su importancia y los objetivos específicos, y se acordó un día para el encuentro. En la fecha establecida se explicó a las participantes el objetivo y la relevancia del estudio. Se les proporcionó el consentimiento informado de manera *online*, en el cual se especificó que la participación era voluntaria, confidencial y anónima, además de detallar las condiciones y resguardos éticos. Asimismo, se presentaron los instrumentos de recolección de datos, describiendo sus características y objetivos, y se aseguró que las participantes comprendieran las consignas y se sintieran cómodas al responder. Una vez que aceptaron mediante la lectura y firma digital del consentimiento informado, tuvieron acceso a los cuestionarios.

Por otro lado, se administraron las pruebas a mujeres que no habían experimentado abuso psicológico, con el fin de incluirlas como parte de la muestra en comparación respecto de las variables estudiadas. Al igual que con las mujeres víctimas de violencia, la recolección de datos se realizó de manera *online*. Se les envió un enlace de formulario en Google Forms, utilizando el sistema de bola de nieve: se les solicitó a las participantes que invitaran a otras mujeres que pudieran colaborar con el estudio. Las personas que aceptaron hacerlo de manera voluntaria y anónima completaron el mismo procedimiento que el otro grupo, luego de aceptar el consentimiento informado.

Finalmente, este estudio fue sometido a la evaluación del Comité de Ética en Investigación de la Universidad Adventista del Plata antes de su implementación para garantizar que las acciones se desarrollaran bajo rigurosos estándares éticos que aseguraran el respeto de los valores, los derechos, el anonimato, la confidencialidad, la seguridad y la integridad de los sujetos participantes.

Procedimientos estadísticos

El procesamiento y análisis estadístico de los datos se realizó con el *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS), versión 26.0.

En primer lugar, se efectuó un análisis descriptivo de la muestra de estudio, de acuerdo con los objetivos planteados.

Para conocer y comparar los niveles de depresión y ansiedad en las dos muestras de mujeres —aquellas que experimentaron abuso psicológico y aquellas que no— se aplicó un análisis multivariado de varianza (MANOVA).

Asimismo, para comparar los diferentes estilos de afrontamiento utilizados por ambos grupos de mujeres se utilizó MANOVA.

Resultados

La muestra de este estudio estuvo conformada por un total de ochenta mujeres ($N = 80$), de las cuales cuarenta experimentaron abuso psicológico ($n = 40$). La edad promedio de las participantes fue de 31,21 años ($M = 31,21$; $DE = 8,28$), con un rango etario que varió entre los 18 y los 55 años.

En cuanto a la duración de las relaciones en situación de abuso, se observa que, de las cuarenta mujeres que experimentaron abuso psicológico, el 85 % de la muestra ($n = 35$) reportó haber estado en relaciones que duraron entre uno y diez años. Este dato indica que una proporción significativa de las participantes atravesó experiencias de abuso psicológico durante un período prolongado. Además, dos mujeres (5 %) señalaron haber estado en una relación abusiva entre once y veinte años, y otras dos (5 %) informaron una duración de entre veintiuno y treinta y dos años, lo que resalta que algunas mujeres vivieron en situaciones de abuso por décadas (véase la tabla 1).

Tabla 1. Distribución de frecuencias del tiempo de duración con la pareja violenta

Tiempo de duración con la pareja violenta	N	%
Menos de un año	2	5
1 a 10 años	34	85
11 a 20 años	2	5
21 a 32 años	2	5
Total	40	100

Se llevó a cabo un análisis de varianza multivariante (MANOVA) con el objetivo de comparar los niveles de depresión y ansiedad entre dos grupos de mujeres: aquellas que experimentaron abuso psicológico y aquellas que no lo experimentaron.

Los resultados del análisis multivariado indicaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (*Hotelling's Trace F*[2,77] = 5,98; $p = 0,004$).

Los análisis univariados (ANOVA) mostraron diferencias significativas en ambas dimensiones de la depresión. En la dimensión cognitivo-afectiva, las diferencias entre los grupos fueron estadísticamente significativas ($F[1,78] = 8,81; p = 0,004$). Las mujeres que experimentaron abuso psicológico presentaron medias más elevadas ($M = 0,97; DE = 0,597$) en comparación con las que no lo experimentaron ($M = 0,61; DE = 0,467$). Esto muestra que las víctimas de abuso tienen una mayor tendencia a experimentar pensamientos depresivos y afectos negativos, lo que refleja un impacto significativo en su estado emocional y autopercepción.

En la dimensión somático-motivacional, las diferencias también fueron significativas ($F[1,78] = 12,099; p = 0,001$). Las mujeres que experimentaron abuso psicológico presentaron una media más alta ($M = 1,21; DE = 0,644$), mientras que las que no lo experimentaron tuvieron una media más baja ($M = 0,77; DE = 0,476$). Esto indica que las víctimas tienen una mayor propensión a manifestar síntomas físicos de depresión, como fatiga y falta de motivación, lo que refleja cómo el abuso no solo afecta su estado emocional, sino también su bienestar físico y nivel de energía.

En cuanto a los resultados de la ansiedad, el análisis multivariado también mostró diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (*Hotelling's Trace F*[2,77] = 5,13; $p = 0,008$).

En la dimensión ansiedad-estado, las diferencias fueron significativas ($F[1,78] = 9,03; p = 0,004$). Las mujeres que experimentaron abuso psicológico presentaron medias más altas ($M = 1,53; DE = 0,544$) que aquellas que no lo experimentaron ($M = 1,20; DE = 0,411$).

En cuanto a la ansiedad-rasgo, también se observaron diferencias significativas ($F[1,78] = 9,31; p = 0,003$). Las mujeres que experimentaron abuso psicológico obtuvieron medias más altas ($M = 1,72; DE = 0,58$) en comparación con aquellas que no lo experimentaron ($M = 1,37; DE = 0,438$).

En conjunto, los resultados demuestran que las mujeres que han experimentado abuso psicológico presentan niveles significativamente más altos de depresión y ansiedad en ambas dimensiones, en comparación con las que no han sufrido dicho abuso.

Teniendo en cuenta los resultados, en el grupo de mujeres que experimentaron abuso psicológico los niveles de ansiedad fueron más altos en la dimensión ansiedad-rasgo, la cual refiere a la disposición general de una persona a sentirse ansiosa de manera constante. Esto podría estar vinculado a las secuelas emocionales de la violencia psicológica, aunque deberían considerarse también otros factores previos al abuso que podrían haber contribuido a la ansiedad.

En cuanto a la depresión, las diferencias fueron más notorias en la dimensión somático-motivacional, que evalúa síntomas físicos como fatiga, pérdida de energía y falta de motivación. Esto puede traducirse en mayor desconexión con las actividades, apatía y agotamiento físico, mostrando cómo el maltrato psicológico desgasta a la persona en un nivel profundo, afectando tanto sus emociones como su cuerpo.

Para comparar las diferencias en los estilos de afrontamiento utilizados por las mujeres que experimentaron violencia psicológica y aquellas que no, se empleó un análisis multivariado de varianza (MANOVA).

Los resultados confirman que el abuso psicológico tiene un efecto significativo en las estrategias de afrontamiento entre ambos grupos de mujeres (*Hotelling's Trace F*[9,70] = 3,61; $p = 0,001$).

Los análisis univariados arrojaron valores significativos en tres estrategias de afrontamiento:

1. Redefinición cognitiva positiva: $F[1,78] = 8,321; p = 0,005$. Las mujeres que experimentaron abuso psicológico presentaron una media menor ($M = 2,49; DE = 0,589$) que aquellas que no lo experimentaron ($M = 2,82; DE = 0,42$). Esto indica que las mujeres que no han experimentado abuso psicológico utilizan con mayor frecuencia estrategias de reinterpretación positiva (por ejemplo, ver el lado bueno o buscar un significado constructivo de la situación). Esta es una estrategia menos utilizada por quienes han experimentado abuso, ya que la continua exposición a dinámicas abusivas suele afectar la capacidad de ver las situaciones de manera optimista.
2. Gratificaciones alternativas: $F[1,78] = 5,49; p = 0,022$. Las mujeres víctimas de abuso psicológico presentaron una media más baja ($M = 2,30; DE = 0,72$) que aquellas que no experimentaron abuso ($M = 2,66; DE = 0,64$). Esto muestra que las mujeres que no han sufrido abuso tienden a buscar satisfacción o distracción en otras actividades, lo que puede funcionar como un mecanismo de protección o resiliencia, cosa que no sucede con las víctimas de abuso.
3. Aceptación con resignación: $F[1,78] = 4,87; p = 0,030$. Para las mujeres que experimentaron abuso, la media fue más elevada ($M = 2,77; DE = 0,65$) que para las que no lo experimentaron ($M = 2,47; DE = 0,59$). Estos resultados muestran que las víctimas tienden a recurrir más a la aceptación con resignación como estrategia de afrontamiento, lo que refleja una paralización frente a lo que les ocurre. Puede surgir como un mecanismo mediante el cual las víctimas se convencen de que no tienen otra opción más que aceptar la situación, al sentir que no tienen recursos para cambiar las circunstancias o escapar del abuso.

Por otro lado, aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de evitación cognitiva y requerimiento de información, se observó que las mujeres víctimas de abuso tienden a usar más la evitación cognitiva ($M = 2,74$; $DE = 0,62$) como forma de evadir pensamientos dolorosos o estresantes relacionados con el abuso.

Además, las mujeres que no han experimentado abuso psicológico tienden a utilizar más el requerimiento de información o asesoramiento ($M = 2,41$; $DE = 0,69$). Esto sugiere que, al no estar condicionadas por el abuso, tienen mayor disposición para buscar apoyo externo o asesoría como forma activa de resolver problemas. La capacidad de acudir a fuentes de información o apoyo puede estar relacionada con una percepción de control o empoderamiento que las víctimas de abuso a menudo no experimentan.

Discusión

En este estudio se investigó la relación entre el abuso psicológico, los niveles de ansiedad, la depresión y las estrategias de afrontamiento en mujeres argentinas que fueron víctimas de violencia y aquellas que no lo fueron. Los objetivos principales fueron comparar las estrategias de afrontamiento y los niveles de ansiedad y depresión entre los grupos mencionados.

Los resultados mostraron que las víctimas de abuso psicológico presentaron niveles significativamente más altos de depresión y ansiedad, tanto en las dimensiones cognitivo-afectivas y somático-motivacionales de la depresión como en las dimensiones estado y rasgo de la ansiedad.

Estudios previos respaldan estos hallazgos, mostrando que el abuso psicológico impacta de manera significativa en la salud mental. Las mujeres que han sufrido violencia psicológica presentan altos niveles de depresión, ansiedad, trastorno de estrés postraumático (TEPT), ideación suicida, somatización, baja autoestima y falta de apoyo social (Huerta Rosales et al., 2014; Lipsky et al., 2016).

Asimismo, se hallaron diferencias en las estrategias de afrontamiento utilizadas por ambos grupos. Las mujeres que no habían experimentado abuso psicológico tendieron a utilizar estrategias más adaptativas, como la

redefinición cognitiva —centrada en la evaluación—, que implica reevaluar la situación estresante otorgándole un significado diferente, más positivo, que permita encontrar un nuevo sentido a lo vivido. También se observaron resultados significativos en la búsqueda de gratificaciones alternativas —centrada en la emoción—, la cual busca reducir el malestar emocional al enfocarse en actividades que generen placer o satisfacción, ayudando a aliviar el estrés de manera temporal pero efectiva (Billings y Moos, 1982).

En contraste, las mujeres víctimas de abuso psicológico tendieron a emplear estrategias menos adaptativas, también centradas en la emoción. Entre ellas se encuentra la aceptación con resignación, que implica convencerse de que no existen otras opciones más que aceptar la situación disfuncional, y la evitación cognitiva, que consiste en evitar pensamientos relacionados con el problema o en evadir estímulos que lo recuerden. Si bien estas respuestas ofrecen un alivio momentáneo, intensifican el malestar a largo plazo.

Las experiencias traumáticas generan un estado de indefensión y temor, que limita la capacidad de las víctimas para enfrentar episodios violentos mediante estrategias de afrontamiento adaptativas (Echeburúa et al., 2016). El impacto psicológico del abuso está relacionado con el uso del poder y control ejercido por los hombres, quienes restringen la libertad y autonomía de las mujeres (Romero Sabater et al., 2015).

A partir de estos hallazgos se puede inferir que el abuso psicológico se desarrolla en un ciclo progresivo, que se potencia. En un inicio, se manifiesta a través de conductas difíciles de identificar, enmascaradas como expresiones de cariño y afecto. Con el tiempo, estas se transforman en comportamientos controladores y manipuladores que interfieren en la capacidad de toma de decisiones y en la autonomía de las mujeres. Estas conductas van generando dependencia y aislamiento, y desarrollan paulatinamente situaciones de indefensión y vulnerabilidad, lo cual exacerbaba los síntomas de ansiedad y depresión. La exposición continua a una relación abusiva puede disminuir la capacidad de una persona de aplicar estrategias de afrontamiento que fomenten el bienestar y la resiliencia, y favorece en cambio respuestas emocionales de desesperanza y resignación (Yugueros García, 2015).

Conclusiones

El abuso psicológico en las relaciones de pareja ha comenzado a recibir una creciente atención como una forma de violencia distinta, con características y consecuencias propias, diferenciándose del abuso físico, que es más evidente. Este tipo de abuso, el psicológico, resulta significativo no solo por el impacto en la salud mental y emocional de las víctimas —como lo han demostrado los resultados de este estudio—, sino también porque puede preceder a la violencia física. Además, suele ser más persistente en el tiempo e influye en la toma de decisiones de la víctima respecto a abandonar o continuar en la relación de pareja abusiva.

Por lo tanto, las modalidades de prevención, abordajes y tratamientos deberían centrarse en identificar y tratar los primeros indicadores de abuso psicológico, entendiendo que se trata de un proceso. Esto permitiría mitigar el impacto a largo plazo en la salud mental y emocional de las víctimas y, al mismo tiempo, ayudar a prevenir su progresión hacia formas más graves de violencia, como el abuso físico o sexual (González-Ortega et al., 2008).

En consecuencia, en términos de bienestar, la forma en que las mujeres enfrentan estas experiencias de abuso tiene un efecto significativo en su proceso de recuperación y en su capacidad para romper el ciclo de violencia. Las diferencias observadas en las estrategias de afrontamiento entre las mujeres víctimas y no víctimas de abuso psicológico muestran que quienes lo han padecido tienden a recurrir a estrategias menos adaptativas. El empleo limitado de estrategias eficaces de afrontamiento puede obstaculizar la toma de decisiones, la búsqueda de ayuda y el alejamiento de la relación abusiva. Por lo tanto, resulta fundamental que las intervenciones terapéuticas incluyan el fortalecimiento de estilos de afrontamiento que promuevan la resiliencia y el empoderamiento de las víctimas, junto con la búsqueda de apoyo social, el autocuidado y la adecuada gestión del estrés y las emociones negativas. Todo ello es fundamental para el bienestar y la recuperación, tanto en ese proceso como a largo plazo.

Estos hallazgos no solo tienen implicaciones para la psicología clínica y la intervención en situaciones de violencia de pareja, sino que también pueden ser útiles en el ámbito jurídico-forense. Comprender la relación

entre el abuso psicológico, los niveles de ansiedad y depresión y las estrategias de afrontamiento de las víctimas es esencial para la evaluación de la credibilidad y el estado emocional de las mujeres en casos legales. Esta información puede proporcionar una base sólida para diseñar estrategias de intervención en procesos judiciales relacionados con la violencia de género, permitiendo dimensionar la magnitud del daño emocional y psicológico, e identificar patrones de comportamiento que respalden a las víctimas cuando deciden buscar ayuda y denunciar. Incorporar estos hallazgos en el ámbito forense facilitará una mejor comprensión del ciclo de violencia y sus consecuencias en los organismos de justicia, apoyando la toma de decisiones en términos de protección y trato compasivo, con respeto por la dignidad de las víctimas.

Fortalezas y limitaciones

Este estudio presenta varias fortalezas que contribuyen al conocimiento sobre la temática estudiada. Una de las principales radica en la utilización de un enfoque comparativo que permite evaluar diferencias entre mujeres que han experimentado abuso psicológico y aquellas que no, proporcionando una visión integral de cómo esta forma de violencia afecta tanto el bienestar emocional como las respuestas conductuales de las víctimas. Por otro lado, el empleo de instrumentos estandarizados y ampliamente reconocidos para medir la ansiedad, la depresión y las estrategias de afrontamiento aporta validez y confiabilidad de los resultados obtenidos, contribuyendo a la disciplina psicológica desde la científicidad.

No obstante, es importante mencionar que también se identifican algunas limitaciones en este estudio. En primer lugar, el tamaño de la muestra, compuesta por ochenta mujeres, si bien resulta representativo, podría limitar la generalización de los resultados hacia poblaciones más amplias o de contextos diversos. Otro aspecto para considerar es el diseño transversal utilizado, que impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas a lo largo del tiempo.

Para superar estas limitaciones, se sugiere que futuros estudios amplíen la cantidad de participantes y empleen un diseño longitudinal que permita explorar cómo el abuso psicológico impacta a lo largo del tiempo,

incluyendo las variables de afrontamiento, ansiedad y depresión. Además, sería beneficioso incorporar diferentes contextos culturales para evaluar si los resultados se mantienen ante la diversidad poblacional.

Una recomendación adicional es estudiar el abuso psicológico en relación con los estilos de crianza, teniendo en cuenta que estos influyen en el desarrollo de las habilidades emocionales y en las estrategias de afrontamiento de las personas. Esto podría relacionarse con la manera en que las mujeres responden a situaciones de abuso psicológico en sus relaciones de pareja. Comprender cómo ciertos patrones de crianza pueden predisponer a la utilización de determinadas estrategias de afrontamiento, e incluso a la tolerancia de comportamientos abusivos, podría ofrecer una perspectiva más profunda sobre la temática estudiada.

Referencias bibliográficas

- Asensi Pérez, L. F. (2016). La prueba pericial psicológica en asuntos de violencia de género. *Actualidad Penal*, (26), 201–218.
- Beck, A. T. (2006). *BDI-II: inventario de Depresión de Beck: manual*. Pearson Educación.
- Demartini, F. L. (2023). *Relación entre las estrategias de afrontamiento al estrés y el síndrome de burnout en profesionales de enfermería de la provincia de Entre Ríos* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila]. Repositorio UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/17732>
- Echeburúa, E., Amor, P. J., Sarasua, B., Zubizarreta, I., Holgado-Tello, F. P., y Muñoz, J. M. (2016). Escala de Gravedad de Síntomas Revisada (EGS-R) del trastorno de estrés postraumático según el DSM-5: propiedades psicométricas. *Terapia Psicológica*, 34(2), 111–128. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082016000200003>
- Hernández Ramos, C., Magro Servet, V., y Cuéllar Otón, J. P. (Diciembre de 2014). *El maltrato sicológico: causas, consecuencias y criterios jurisprudenciales; el problema probatorio. Aequitas. Revista de Estudios Penales*, 3(7), 27–53.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación* (2.ª ed.). McGraw-Hill.
- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows* (versión 26.0) [software]. IBM Corp.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Leibovich de Figueroa, N. B. (1991). Ansiedad: algunas concepciones teóricas y su evaluación. En M. M. Casullo, N. B. Leibovich de Figueroa y M. Aszkenazi (eds.), *Teoría y técnicas de evaluación psicológica* (pp. 123–155). Psicoteca Editorial.

- Lipsky, S., Kernic, M. A., Qiu, Q., y Hasin, D. S. (2016). Traumatic events associated with posttraumatic stress disorder: The role of race/ethnicity and depression. *Violence Against Women*, 22(9), 1055–1074. <https://doi.org/10.1177/1077801215617555>
- Martínez Almodóvar, M. B., López Triana, A. E., Díaz Montesinos, A., y Teseiro Plá, M. M. (2015). Violencia intrafamiliar y trastornos psicológicos en niños y adolescentes del área de salud de Versalles, Matanzas. *Revista Médica Electrónica*, 37(3), 237–245.
- Moos, R. H., y Billings, A. G. (1982). Conceptualizar y medir recursos y procesos de afrontamiento. En L. Carrobles y M. A. Belloch (eds.), *Manual de estrés: aspectos teóricos y clínicos* (vol. 2, pp. 212–230). Síntesis.
- Pozueco Romero, J. M., Moreno Manso, J. M., Blázquez Alonso, M., y García-Baamonde Sánchez, M. E. (2013). Psicópatas integrados/subclínicos en las relaciones de pareja: perfil, maltrato psicológico y factores de riesgo. *Papeles del Psicólogo*. <https://www.papelesdelpsicologo.es>
- Richaud de Minzi, M. C. R., y Sacchi, C. (2001). Situaciones estresantes y estrategias de afrontamiento en relación con la edad. *Informes Psicológicos*, 97(2), 405–418.
- Rodríguez, A., Zúñiga, P., Contreras, K., Gana, S., y Fortunato, J. (2016). Revisión teórica de las estrategias de afrontamiento (*coping*) según el modelo transaccional de estrés y afrontamiento de Lazarus & Folkman en pacientes quirúrgicos bariátricos, lumbares y plásticos. *Revista El Dolor*, 66(1), 3.
- Romero Sabater, I., Álvarez López, R., Czalbowski, S., Soria López, T., y Villota Alonso, M. (2015). *Guía de intervención en casos de violencia de género: una mirada para ver*. Síntesis.
- Rosales, R. E. H., Castilla, M. M., Constantino, J. P., Pacheco, E. C., Olulo, R. W. S., y Tovar, J. A. (2014). Estrés postraumático e inadaptación en mujeres víctimas de violencia doméstica en la relación de pareja en función de la edad. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(2), 59–75.
- Rubio Castro, A., Gil Ruiz, J. M., Paz Rodríguez, J. I., Peralta López, E., Alonso Hernández, C., y Gila Ordóñez, P. (2009). *Intervención profesional con mujeres víctimas de violencia de género en el ámbito de la educación*. Fundación Andaluza Fondo de Formación y Empleo.
- Safranoff, A. (2017). Violencia psicológica hacia la mujer: ¿Cuáles son los factores que aumentan el riesgo de que exista esta forma de maltrato en la pareja? *Salud Colectiva*, 13.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., y Lushene, R. E. (1982). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo*. TEA Ediciones.



4. Fortalezas del carácter y conducta prosocial en adolescentes

Character Strengths and Prosocial Behavior in Adolescents

Fiorella Jazmín Franco Cubilla

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
fiorellaf331@gmail.com

Viviana Noemí Lemos¹

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
viviana.lemos@uap.edu.ar

Recibido: 11 de abril de 2025

Aceptado: 24 de junio de 2025

Doi: <https://doi.org/10.56487/vm6t7h42>

Resumen

Introducción. Diversos estudios han señalado la relación entre las fortalezas del carácter, el bienestar psicológico y el ajuste socioemocional en la adolescencia. Las conductas prosociales, fundamentales en esta etapa, favorecen la integración social y el desarrollo personal. Este estudio tuvo como objetivo analizar en qué medida las fortalezas del carácter predicen la conducta prosocial en adolescentes.

Método. Participaron, mediante un muestreo intencional, 297 adolescentes de ambos sexos: 182 mujeres (61,3 %) y 115 varones de las provincias de Entre Ríos y Corrientes, con edades entre 12 y 18 años ($M = 13,86$; $DE = 1,59$). Se utilizaron la Escala de Conducta Prosocial para Adolescentes y la versión breve del VIA-Youth para evaluar las fortalezas del carácter (interpersonales, intrapersonales e intelectuales). Se aplicó un análisis de regresión múltiple por bloques.

Resultados. Los resultados mostraron que las fortalezas interpersonales explicaron el 31,7 % de la varianza en la conducta prosocial ($\beta = 0,56$, $p < 0,001$). Aunque la

¹ Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Ciencias de la Salud y del Comportamiento (CIICSA) de la Universidad Adventista del Plata (UAP).



incorporación de otras dimensiones incrementó levemente la varianza explicada, esas diferencias no fueron significativas.

Conclusiones. Se concluye que fortalezas como la gratitud, el trabajo en equipo, el amor y el perdón influyen positivamente en la conducta prosocial, y que su fomento podría contribuir al bienestar socioemocional de los adolescentes.

Palabras claves

Bienestar psicológico — Adolescencia — Fortalezas del carácter — Conducta prosocial

Abstract

Introduction. Several studies have highlighted the relationship between character strengths, psychological well-being, and socio-emotional adjustment during adolescence. Prosocial behaviors, which are essential at this stage, promote social integration and personal development. This study aimed to analyze the extent to which character strengths predict prosocial behavior in adolescents.

Method. A total of 297 adolescents from the provinces of Entre Ríos and Corrientes participated through intentional sampling, including 182 females (61.3%) and 115 males, aged between 12 and 18 years ($M=13.86$; $SD=1.59$). The Prosocial Behavior Scale for Adolescents and the short version of the VIA-Youth were used to assess character strengths (interpersonal, intrapersonal, and intellectual). A hierarchical multiple regression analysis was conducted.

Results. Results showed that interpersonal strengths explained 31.7% of the variance in prosocial behavior ($\beta=0.56$; $p<0.001$). Although the inclusion of other dimensions slightly increased the explained variance, these changes were not significant.

Conclusions. It is concluded that strengths such as gratitude, teamwork, love, and forgiveness positively influence prosocial behavior, and fostering these traits could contribute to the socio-emotional well-being of adolescents.

Keywords

Psychological well-being — Adolescence — Character strengths — Prosocial behavior.

Introducción

Las investigaciones en torno a la psicología positiva se han incrementado en los últimos años (López-Linares et al., 2023; Park et al., 2013; Rojas y Rodríguez, 2022; Vázquez, 2006; Vera, 2006). Este enfoque tuvo

como objetivo inicial aumentar la esperanza, la felicidad y el optimismo, así como mejorar el bienestar de las personas, centrándose en los aspectos positivos de los individuos, los cuales los llevarían a realizar acciones beneficiosas para su salud (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Sin embargo, a partir de los avances en investigación, esta mirada se amplió, considerando que también las experiencias dolorosas o adversas pueden propiciar el crecimiento y favorecer un funcionamiento óptimo (Ivtzan et al., 2015; Wong, 2011).

Dentro del marco de la psicología positiva, Peterson y Seligman (2004) propusieron el estudio científico de las virtudes y las fortalezas del carácter, definiendo las fortalezas como procesos y mecanismos psicológicos con similitudes entre sí, y a las virtudes como cualidades positivas que se reflejan en diversas formas de pensar, sentir y actuar. En esta misma línea, Niemiec (2019) definió las fortalezas del carácter como atributos positivos que resultan gratificantes a nivel personal, no perjudiciales para los demás, valorados en diferentes culturas y asociados a múltiples resultados favorables tanto para uno mismo como para otros. Según este autor, las fortalezas del carácter son relativamente estables, aunque también flexibles, dinámicas y pueden desarrollarse. Su manifestación varía entre personas, y tanto los entornos físicos como sociales pueden facilitar o dificultar su expresión.

Diversos estudios han señalado que las fortalezas del carácter se asocian con el bienestar psicológico y el ajuste socioemocional durante la adolescencia (Harzer, 2016; Noronha y Martins, 2016; Shoshani y Sloane, 2013), favoreciendo vínculos más adaptativos, amables y solidarios. Además, las fortalezas del carácter contribuyen al manejo de impulsos y emociones, al desarrollo de la autoestima, la iniciativa y el cumplimiento de objetivos (Álvarez et al., 2019).

Una mirada positiva de esta etapa implica reconocer al adolescente como una persona con un gran potencial para el desarrollo de recursos que le permiten florecer en el plano personal y relacional (Freire et al., 2021). A pesar del creciente interés en este campo, los estudios centrados en las fortalezas del carácter durante la adolescencia siguen siendo escasos en comparación con los realizados en la adultez (Giménez, 2010).

El presente trabajo también aborda el concepto de conducta prosocial, entendido en el marco de la psicología positiva como comportamientos voluntarios destinados a beneficiar a otros (Eisenberg y Mussen, 1989; Roche Olivar, 1998). De acuerdo con Caprara et al., (2005), la prosocialidad se define como una tendencia a ayudar, apoyar y consolar, con el objetivo principal de promover el bienestar de los demás. Estas conductas incluyen brindar apoyo emocional, consolar, defender a otros, colaborar con metas o incluso donar órganos (Urquiza y Casullo, 2006).

Correa (2017) menciona que la conducta prosocial genera beneficios tanto para quien ayuda como para quien recibe la ayuda, y que los adolescentes prosociales muestran una mayor adaptación a lo largo de toda la vida. Omar (2010) sostiene que esta conducta favorece la solidaridad y mejora las relaciones interpersonales, incrementando las posibilidades de reciprocidad positiva en las futuras interacciones sociales.

En los adolescentes, las conductas prosociales contribuyen a la integración social, a la calidad de los vínculos y al bienestar personal. Quienes practican este tipo de comportamientos suelen recibir mayor aprobación social, lo que favorece su adaptación en contextos personales, académicos y sociales (Rodríguez et al., 2018). Asimismo, incrementan la posibilidad de recibir un trato más solidario, afectuoso y equitativo (Balabanian y Lemos, 2018). Las conductas prosociales no solo aumentan los comportamientos positivos, sino que también disminuyen e incluso anulan los comportamientos antisociales, como la violencia o la agresividad (Pacheco et al., 2012).

Si bien diversos estudios han demostrado la relación entre las fortalezas del carácter y la conducta prosocial (p. ej., Vallejo Espinoza, 2018; García-Vázquez et al., 2020), en este trabajo se considera importante profundizar en cuáles son específicamente las fortalezas del carácter que mayor peso predictivo tienen sobre la conducta prosocial. Contar con esta información permitiría enriquecer el conocimiento científico sobre la relación entre estas variables y, a la vez, desarrollar estrategias de intervención más eficaces dirigidas a la promoción de este valioso recurso socioemocional en adolescentes.

En virtud de lo anterior, se planteó el siguiente problema: ¿las fortalezas del carácter constituyen un factor predictor de la conducta prosocial en los adolescentes? A su vez, el objetivo general del estudio fue investigar en qué medida las fortalezas del carácter predicen la conducta prosocial de los adolescentes. Los objetivos específicos fueron:

1. Evaluar las fortalezas del carácter de los adolescentes participantes del estudio.
2. Medir la conducta prosocial de los adolescentes que conforman la muestra.
3. Analizar el peso predictivo de las diferentes fortalezas del carácter sobre la conducta prosocial en adolescentes.

Método

Diseño y participantes

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, basado en datos empíricos, y de tipo relacional (Hernández et al., 2014). Además, es de corte transversal, ya que los datos se recogieron en un único momento (Cvetkovic-Vega, et al., 2021).

La muestra estuvo compuesta por 297 adolescentes hispanohablantes de ambos sexos, residentes en las provincias de Entre Ríos y Corrientes, con edades comprendidas entre 12 y 18 años. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional y debían contar con el consentimiento informado previo de sus padres o tutores legales.

Los criterios de inclusión considerados fueron que los adolescentes presentaran el consentimiento informado firmado por sus padres o tutores, así como su propio asentimiento; que desearan participar voluntariamente y que se encontraran dentro del rango de edad contemplado en el estudio.

Instrumentos

Con el fin de recabar algunos datos personales de los adolescentes (sexo, edad, curso y colegio), se incluyó un breve cuestionario sociodemográfico.

Para evaluar la conducta prosocial, se utilizó la versión breve de la Escala de Conducta Prosocial para Adolescentes, desarrollada por Balabanian y Lemos (2024). Esta versión presenta una estructura unidimensional compuesta por 13 ítems, respondidos en una escala tipo Likert de cinco puntos. La escala presentó índices de ajuste satisfactorios ($\chi^2/gl = 3,89$; NFI = 0,95; NNFI = 0,96; CFI = 0,97; IFI = 0,97; GFI = 0,98) y un valor de error aceptable (RMSEA = 0,07). Asimismo, se realizaron análisis de invariancia por sexo y se confirmaron los niveles configural, métrico, escalar y estricto. Esto permite asumir que las diferencias en las puntuaciones entre varones y mujeres no se deben a sesgos del instrumento, sino a diferencias en relación con el rasgo latente. En cuanto a la consistencia interna, se obtuvo un valor adecuado de $\omega = 0,863$ para el conjunto de los 13 ítems.

Para evaluar las fortalezas del carácter, se empleó la versión breve del *VIA-Youth*, desarrollada por Waigel y Lemos (2020), diseñada específicamente para adolescentes. Aunque inicialmente la escala quedó conformada por 66 ítems organizados en 22 fortalezas y 6 virtudes, diversos estudios (McGrath, 2014; Park et al., 2016; Partsch et al., 2022) han sugerido una estructura tripartita del carácter, a partir de la reagrupación de las fortalezas en tres grandes factores. De este modo, una nueva refacto-rización permitió operacionalizar tres factores que explicaron el 62,6 % de la variancia.

1. Factor 1: fortalezas interpersonales, que agrupa optimismo, trabajo en equipo, vitalidad, gratitud, solidaridad, capacidad de amar, capacidad de perdonar, liderazgo, perspectiva, humor, valentía e integridad.
2. Factor 2: fortalezas intrapersonales, compuesto por equidad, autorregulación, prudencia, perseverancia, humildad y religiosidad.
3. Factor 3: fortalezas intelectuales, que incluye curiosidad, amor por el conocimiento, creatividad y apreciación por la belleza.

La consistencia interna para cada factor fue de $\alpha = 0,94$, $\alpha = 0,84$ y $\alpha = 0,76$ respectivamente. De este modo, la versión breve del VIA-Youth presenta propiedades psicométricas adecuadas y permite evaluar

de forma parsimoniosa y eficaz las fortalezas del carácter en adolescentes argentinos.

Procedimiento de recolección de datos

Este estudio fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Adventista del Plata (Resolución CEI n.º 39/24), con el fin de garantizar que las acciones se desarrollaran bajo estrictos criterios éticos que aseguraran el respeto de los valores, los derechos, el anonimato, la confidencialidad, la seguridad y la integridad de los sujetos participantes.

De acuerdo con los principios éticos establecidos por la APA (2010), y dado que la mayoría de los participantes eran menores de edad, se requirió el consentimiento informado de sus padres o tutores legales, asegurando la confidencialidad de la información recopilada. Dicho consentimiento fue solicitado por escrito, detallando los objetivos y procedimientos de la investigación, y debía ser firmado al finalizar la lectura del documento.

Además, los adolescentes debieron expresar su conformidad para participar mediante un asentimiento informado, disponible en línea a través de un código QR. En este documento se explicaban los objetivos de la investigación y los aspectos éticos relacionados con la confidencialidad y el anonimato de los datos. Posteriormente, se les brindó una breve explicación de la tarea a realizar y accedieron a los ítems de la escala.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante un formulario de Google Forms, difundido en las instituciones educativas participantes.

Procedimientos para el análisis de datos

El análisis de los datos se realizó con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS), versión 25.0.

Con el objetivo de describir los datos demográficos de la muestra y la distribución de las variables incluidas en el estudio, se aplicaron análisis descriptivos acordes al nivel de medición de cada variable (frecuencia, media y desvío estándar).

Posteriormente, para evaluar el peso predictivo de las distintas dimensiones de las fortalezas del carácter sobre la conducta prosocial, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple por bloques. Esta técnica permite introducir las variables independientes en etapas sucesivas (bloques), permitiendo evaluar el efecto incremental de las variables introducidas sobre la variable dependiente.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados en la investigación. Para una mejor organización, este apartado se divide en dos secciones. En la primera, se describen las características demográficas de la muestra. En la segunda, se exponen los hallazgos del análisis de regresión múltiple por bloques, utilizado para evaluar el efecto incremental de los grupos de fortalezas del carácter sobre la conducta prosocial de los adolescentes.

Datos demográficos

La muestra estuvo compuesta por 297 adolescentes provenientes de distintos colegios secundarios: Escuela Normal de Bella Vista ($n = 112$), Instituto Adventista de Bella Vista ($n = 102$) e Instituto Adventista del Plata ($n = 83$). Del total, 115 eran varones y 182, mujeres. Los participantes residían en la localidad de Libertador San Martín, provincia de Entre Ríos, y en la ciudad de Bella Vista, provincia de Corrientes.

Las edades oscilaron entre 12 y 18 años ($M = 13,86$; $DE = 1,59$), siendo la moda de 13 años.

En relación con el curso escolar, 48 alumnos asistían a primer año (16,2 %), 139 a segundo año (46,8 %), 25 a tercer año (8,4 %), 33 a cuarto año (11,1 %), 20 a quinto año (6,7 %) y 32 a sexto año (10,8 %).

Los resultados pueden observarse en la tabla 1.

Tabla 1. Características demográficas de la muestra

Variables demográficas	F	%	M	DE
Sexo				
Femenino	182	61,3 %		
Masculino	115	38,7 %		
Edad			13,86	1,59
12 años	50	16,8 %		
13 años	120	40,4 %		
14 años	40	13,5 %		
15 años	33	11,1 %		
16 años	22	7,4 %		
17 años	28	9,4 %		
18 años	4	1,3 %		
Curso				
Primer año	48	16,2 %		
Segundo año	139	46,8 %		
Tercer año	25	8,4 %		
Cuarto año	33	11,1 %		
<u>Quinto año</u>	20	6,7 %		
Sexto año	32	10,8 %		
Colegio				
Escuela Normal de Bella Vista	112	37,7 %		
Instituto Adventista de Bella Vista	102	34,3 %		
Instituto Adventista del Plata	83	27,9 %		

Análisis de regresión múltiple

Para analizar en qué medida las fortalezas del carácter predicen la conducta prosocial de los adolescentes, se empleó un análisis de regresión múltiple por bloques. En primer lugar, se verificó el cumplimiento de los supuestos requeridos para este procedimiento. Los análisis realizados sobre los residuos indicaron que se cumplieron adecuadamente los criterios de normalidad, independencia, linealidad y ausencia de multicolinealidad entre las variables.

A continuación, se puso a prueba el modelo de regresión por bloques. Las variables independientes fueron introducidas en el siguiente orden: fortalezas interpersonales, fortalezas intrapersonales y fortalezas intelectuales. Esta secuencia se basó en la hipótesis teórica de que las fortalezas vinculadas con habilidades de interacción social tendrían un mayor impacto sobre la conducta prosocial, seguidas por las relacionadas con el desarrollo personal interno y, en último lugar, por aquellas asociadas al ámbito intelectual.

Los resultados mostraron que el primer bloque, correspondiente a las fortalezas interpersonales, explicó el 31,7 % de la variación de la conducta prosocial. Al incluir el segundo bloque, que incorporó las fortalezas intrapersonales, la varianza explicada aumentó al 32,5 %. Finalmente, al incluir el tercer bloque, correspondiente a las fortalezas intelectuales, la varianza explicada se incrementó al 33 %.

Si bien se observa un aumento progresivo en la variancia explicada con la incorporación de cada bloque —lo cual es esperable al añadir nuevas variables a un modelo explicativo—, dicho incremento no resultó estadísticamente significativo (véase la tabla 2). En consecuencia, se concluye que son específicamente las fortalezas interpersonales las que tienen un impacto positivo y significativo en la conducta prosocial adolescente ($\beta = 0,56$; $p < 0,001$).

Tabla 2. Análisis de regresión de las fortalezas del carácter sobre la conducta prosocial

Modelo	Predictor	R	R ²	Cambio R ²	Δ R ²	β	t	p
1	Fortalezas interpersonales	0,56	0,32	0,32	0,317	0,56	11,71	0,000
2	Fortalezas intrapersonales	0,57	0,33	0,32	0,008	0,13	1,87	0,062
3	Fortalezas intelectuales	0,57	0,33	0,32	0,005	0,08	1,38	0,168

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo analizar en qué medida las fortalezas del carácter predicen la conducta prosocial de los adolescentes.

Con base en la información recopilada a partir de los instrumentos de evaluación validados y administrados a una muestra de adolescentes argentinos, fue posible identificar qué aspectos de las fortalezas del carácter resultan predictores significativos de este tipo de comportamientos.

Los resultados indican que las fortalezas interpersonales explican un porcentaje significativo de la varianza en la conducta prosocial, mientras que las fortalezas intrapersonales e intelectuales, si bien aumentaron levemente la varianza explicada, no aportaron un cambio estadísticamente significativo al modelo. Estos hallazgos sugieren que las fortalezas relacionadas con las habilidades de interacción social, como la gratitud, el trabajo en equipo, el amor y el perdón, ejercen un mayor impacto sobre las conductas prosociales, en comparación con aquellas de índole más introspectiva o cognitiva. Este patrón de resultados es consistente con lo señalado por Lacunza (2011), quien describe la conducta prosocial como una dimensión clave en la competencia social, implicando la capacidad de establecer vínculos positivos y colaborar con los demás. En esta misma línea, González y Molero (2022) encontraron una relación positiva entre las habilidades sociales y los comportamientos prosociales, reforzando la idea de que quienes poseen mejores recursos interpersonales tienen mayor disposición a ayudar y cooperar.

Asimismo, estudios previos destacan que el desarrollo de fortalezas como la empatía, el perdón y la solidaridad promueve actitudes prosociales que fortalecen la convivencia y la armonía social (Moreno y Fernández, 2011; Pacheco et al., 2013).

De manera específica, las fortalezas interpersonales evaluadas en este estudio, como optimismo, gratitud, solidaridad, capacidad de amar, perdonar, liderazgo, humor, entre otras, han demostrado su relevancia para fomentar actitudes de ayuda y cooperación. Investigaciones como las de Barlett y DeSteno (2006) y Tsang (2006) coinciden en destacar que la gratitud, por ejemplo, se asocia con un aumento en las conductas prosociales, actuando como un mecanismo motivador para devolver favores y actuar en beneficio de otros. Estas evidencias refuerzan los resultados encontrados, dado que la gratitud, la capacidad de perdonar y la solidaridad forman parte de las fortalezas que mostraron mayor peso predictivo en la conducta prosocial adolescente.

Por otro lado, la ausencia de un efecto significativo de las fortalezas intrapersonales e intelectuales podría explicarse por la naturaleza más introspectiva de estas dimensiones. Fortalezas como la prudencia, la auto-regulación o la creatividad, aunque fundamentales para el crecimiento personal y el rendimiento académico, no necesariamente implican una orientación directa hacia los demás en situaciones cotidianas. En este sentido, sus efectos sobre la conducta prosocial podrían manifestarse de forma indirecta o en contextos específicos.

Cabe considerar también el contexto cultural en el que se desarrolló la investigación. En entornos educativos argentinos y latinoamericanos, donde los valores comunitarios, la cooperación y la ayuda mutua son altamente valorados, es posible que las fortalezas interpersonales cobren mayor relevancia como facilitadoras de la conducta prosocial. Este aspecto merece ser explorado en futuras investigaciones comparativas entre culturas.

Conclusiones

En síntesis, los hallazgos del presente estudio destacan el papel central de las fortalezas interpersonales en la promoción de la conducta prosocial durante la adolescencia. Estos resultados tienen importantes implicancias

prácticas para el diseño de programas e intervenciones educativas orientadas al desarrollo socioemocional de los adolescentes. Promover y fortalecer características como la gratitud, la solidaridad, el trabajo en equipo y la capacidad de perdonar no solo contribuiría al bienestar individual, sino que también favorecería la construcción de vínculos saludables y entornos escolares más cooperativos, cuyo impacto positivo podría perdurar hasta la adultez.

Finalmente, se reconoce que el diseño transversal de este estudio limita la posibilidad de establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Por tanto, futuras investigaciones podrían valerse de diseños longitudinales o experimentales para examinar en mayor profundidad la direccionalidad del vínculo entre las fortalezas del carácter y la conducta prosocial, así como explorar posibles variables mediadoras o moderadoras.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, D. G., Boada, M. J. S., y Cobo-Rendón, R. C. (2019). Programa creciendo fuertes para la promoción de fortalezas del carácter: una mirada desde sus estudiantes. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 5(9), 81–101.
- Balabanian, C., y Lemos, V. N. (2018). *Desarrollo y estudio psicométrico de una escala para evaluar conducta prosocial en adolescentes*. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t69520-000>
- Balabanian, C., y Lemos, V. (2024). Validación de una versión breve de la Escala de Conducta Prosocial para adolescentes. Enviado para su publicación a *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica* (RIDEPEP). <https://doi.org/10.21865/RIDEP73.3.06>
- Bartlett, M. Y., y DeSteno, D. (2006). Gratitud y conducta prosocial: ayudar cuando te cuesta. *Psychological Science*, 17(4), 319–325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01705.x>
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., y Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77–89. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77>
- Correa Duque, M. C. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Zona Próxima*, (27), 3–21. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.27.10978>

- Cvetkovic-Vega, A., Maguina, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., y Correa López, L. E. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179–185. <https://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>
- Eisenberg, N., y Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571121>
- Freire, T., Pereira, T., y Veppo, F. (2021). Crossing flourishing and boredom to understand optimal leisure experience in adolescence: A new approach. *International Leisure Review*, 10(1), 26–41. [http://doi.org/10.6298/ILR.202106_10\(1\).0002](http://doi.org/10.6298/ILR.202106_10(1).0002)
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., y Parra-Pérez, L. G. (2020). Forgiveness, gratitude, happiness, and prosocial bystander behavior in bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 2827. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02827>
- Giménez, L. (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes: relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- González, A., y Molero M. M. (2022). Creatividad, habilidades sociales y comportamiento prosocial en adolescentes: diferencias según sexo. *Publicaciones*, 52(2), 117–130. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i2.26184>
- Harzer, C. (2016). Theeudaimonics of human strengths: Therelations between character strengths and well-being. En *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 307–322). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_20
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw Hill Education.
- Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K., y Worth, P. (2015). *Second wave positive psychology: Embracing the dark side of life*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315740010>
- Lacunza, A. B. (2011). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Pequeño*, 1(2), 1–20.
- López-Linares, S., García-León, A., y Sánchez-Álvarez, N. (2023). Intervenciones en psicología positiva para la disminución de la depresión y el fomento del bienestar en personas mayores de 60 años: una revisión sistemática de la última década (2012–2022). *Terapia Psicológica*, 41(1), 111–136. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082023000100111>
- McGrath, R. E. (2014). Integrating psychological and cultural perspectives on virtue: Thehierarchical structure of character strengths. *The Journal of Positive Psychology*, 10(5), 407–424. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.994222>

- Moreno, J. E., y Fernández Biscay, C. (2011). Empatía y flexibilidad yoica, su relación con la agresividad y la prosocialidad. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 6(23), 41–55.
- Niemiec, R. M. (2019). *Fortalezas de carácter: guía de intervención*. El Manual Moderno.
- Noronha, A. P. P., y Martins, D. F. (2016). Associations between character strengths and life satisfaction: A study with college students. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(2), 97–103. <https://doi.org/10.14718/acp.2016.19.2.5>
- Omar, A. (2010). Antecedentes y consecuencias de los comportamientos prosociales de voz y silencio. *Psicodebate*, 10, 249–268. <https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.399>
- Pacheco, J. R., y Melo, E. G. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto-Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (36), 173–192.
- Pacheco, J. R., Rueda, S. R., y Vega, C. A. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 234–247.
- Park, N., Peterson, C., y Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11–19. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000100002>
- Park, D., Tsukayama, E., Goodwin, G. P., Patrick, S., y Duckworth, A. L. (2016). A tripartite taxonomy of character: Evidence for intrapersonal, interpersonal, and intellectual competencies in children. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.001>
- Partsch, M. V., Bluemke, M., y Lechner, C. M. (2022). Revisiting the hierarchical structure of the 24 VIA character strengths: Three global dimensions may suffice to capture their essence. *European Journal of Personality*, 36(5), 825–845. <https://doi.org/10.1177/08902070211017760>
- Peterson, C., y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (vol. 1). Oxford University Press.
- Roche Olivar, R. (1998). El uso educativo de la televisión como optimizadora de la prosocialidad. *Psychosocial Intervention*, 7(3), 363–377.
- Rodríguez Rodríguez, Y., Herrera Jiménez, L. F., y Rodríguez Gamboa, G. (2018). Comparación de la prosocialidad en adolescentes con dificultades para aprender. *Humanidades Médicas*, 18(2), 258–272.
- Rojas Sánchez, G. A., y Rodríguez Estévez, I. (2022). Coincidencias y controversias entre la psicología positiva y la psicología de la salud. *Humanidades Médicas*, 22(3), 704–728.

- Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shoshani, A., y Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163–1181. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9374-y>
- Tsang, J. A. (2006). Brief report. Gratitude and prosocial behaviour: An experimental test of gratitude. *Cognition & Emotion*, 20(1), 138–148. <https://doi.org/10.1080/02699930500172341>
- Urquiza, V., y Casullo, M. M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de Investigaciones*, 13, 297–302.
- Vallejo Espinoza, E. C. (2018). *La influencia de las virtudes y fortalezas del carácter en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio, en la I. E. P. "Jesús el Buen Pastor" nivel secundaria* [tesis doctoral, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio institucional.
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 1–2.
- Vera Poseck, B., (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3–8.
- Waigel, N. C., y Lemos, V. N. (2020). Evaluación de las fortalezas del carácter en adolescentes argentinos: validación de una versión breve del VIA-Youth. *Revista Psicodébate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 20(2), 20–39. <https://doi.org/10.18682/pd.v20i2.2357>
- Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 52(2), 69–81. <https://doi.org/10.1037/a0022511>



5. Conductas de autocuidado, autocompasión y satisfacción con la vida en psicólogos clínicos

Self-Care Behaviors, Self-Compassion and Life Satisfaction in Clinical Psychologist

Edina Loenge

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
edinalaenge72@gmail.com

Beatriz Barboza

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
beatriz.barboza@uap.edu.ar

Recibido: 14 de abril de 2025

Aceptado: 14 de julio de 2025

Doi: <https://doi.org/10.56487/x8xbf606>

Resumen

Introducción. La creciente relevancia del bienestar psicológico en los profesionales de la salud mental ha llevado a identificar variables clave que influyen en su calidad de vida y previenen el agotamiento, particularmente en una profesión que enfrenta elevados niveles de estrés y desgaste emocional. El objetivo de este estudio fue analizar el rol de las conductas de autocuidado y la autocompasión en la predicción de la satisfacción vital en psicólogos clínicos.

Método. La muestra no probabilística estuvo compuesta por 105 psicólogos clínicos de Argentina, de ambos sexos, con edades entre 23 y 69 años ($DE = 10,16$). El 77,1 % de los participantes fueron mujeres ($n = 81$) y el 22,9 % hombres ($n = 24$). Los terapeutas completaron la Escala de Conductas de Autocuidado para Psicólogos Clínicos (EAP), la Escala de Autocompasión Breve (SCQ) y la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS).

Resultados. El análisis de regresión por bloques mostró que el modelo general explicó el 21 % de la varianza en la satisfacción vital. Las conductas de autocuidado explicaron el 7 % de la varianza en el primer bloque, mientras que la autocompasión

añadió un 13 % en el segundo bloque. Las variables edad, años de experiencia y cantidad de pacientes por semana agregaron solo un 1 % de varianza en el tercer bloque. En síntesis, la variable con mayor peso predictivo fue la subescala *mindfulness* vs. sobreidentificación de la autocompasión ($\beta = 0,39$; $p = 0,006$), seguida por las conductas de autocuidado ($\beta = 0,20$; $p = 0,028$).

Conclusiones. Estos hallazgos reafirman la relevancia del autocuidado y la autocompasión, particularmente en su componente de *mindfulness*, como factores clave para la satisfacción vital en psicólogos clínicos. Promover estas prácticas podría contribuir significativamente al bienestar y la prevención del agotamiento en este grupo profesional.

Palabras claves

Autocompásion — Satisfacción con la vida — Conductas de autocuidado — Bienestar psicológico — Agotamiento profesional — Psicólogos clínicos

Abstract

Introduction. The growing relevance of psychological well-being in mental health professionals has led to the identification of key variables that influence their quality of life and prevent burnout, particularly in a profession that faces high levels of stress and emotional exhaustion. Therefore, the objective of this study was to analyze the role of self-care behaviors and self-compassion in predicting life satisfaction in clinical psychologists.

Method. The non-probabilistic sample was composed of 105 clinical psychologists from Argentina, of both sexes, aged between 23 and 69 years ($SD=10,16$). Of the participants, 77.1% were women ($n=81$) and 22.9% were men ($n=24$). Therapists completed the Self-Care Behavior Scale for Clinical Psychologists (EAP), the Brief Self-Compassion Scale (SCS - SF) and the Satisfaction with Life Scale (SWLS).

Results. Block regression analysis showed that the general model explained 21% of the variance in life satisfaction. Self-care behaviors explained 7% of the variance in the first block, while self-compassion added 13% in the second block. The variables age, years of experience and number of patients per week added only 1% of variance in the third block. In summary, the variable with the highest predictive weight was the *mindfulness* vs. over-identification of self-compassion subscale ($\beta=0,39$, $p=0,006$), followed by self-care behaviors ($\beta=0,20$, $p=0,028$).

Conclusions. These findings reinforce the importance of self-care and self-compassion, particularly in its *mindfulness* component, as key factors for life satisfaction in

clinical psychologists. Promoting these practices could contribute significantly to well-being and burnout prevention in this professional group.

Keywords

Self-compassion — Satisfaction with life — Self-care behaviors — Psychological wellbeing — Professional burnout — Clinical psychologists

Introducción

En los últimos años, ha habido un aumento significativo en el interés por la investigación sobre la calidad de vida y el bienestar psicológico en el campo de las ciencias sociales (Diener y Larsen, 1993; Gancedo, 2008; Mikulic et al., 2019; Padrós Blázquez, 2002; Seligman, 2011; Vázquez, 2006). Este crecimiento se ha desarrollado junto con enfoques teóricos como la psicología positiva, que ponen énfasis en el estudio del bienestar, los aspectos positivos de la personalidad y las experiencias de las personas (Gancedo, 2008; Seligman, 2011; Vázquez, 2006). Desde estos enfoques, la exploración del bienestar subjetivo ha adquirido una importancia considerable. Este concepto comprende dos elementos distintivos: el aspecto emocional, que incluye tanto emociones negativas como positivas (Diener et al., 1985; Lucas et al., 1996; Pavot y Diener, 1993), y el cognitivo, al que se ha denominado satisfacción con la vida (Diener, 1984; Diener et al., 1985).

Diener (1984) define la satisfacción con la vida como un juicio o evaluación cognitiva global que una persona hace de su propia vida, basado en la comparación entre su estado actual y un estándar subjetivo definido por ella misma. Representa una dimensión del bienestar que refleja cómo una persona valora su vida en función de sus logros, expectativas y emociones. Esta evaluación está influenciada por factores culturales y personales, y constituye un componente esencial del bienestar subjetivo a largo plazo (Diener et al., 1999).

En paralelo, el autocuidado se presenta como un factor fundamental para mantener y mejorar la calidad de vida. En términos generales, se refiere a la implementación de acciones aprendidas que están dirigidas al cuidado y bienestar de la propia vida y salud. Según la Organización

Mundial de la Salud (World Health Organization, 2009), es un concepto amplio que abarca una variedad de acciones y decisiones que una persona toma para preservar su salud y mejorar su calidad de vida. El autocuidado implica el reconocimiento de la responsabilidad personal en mantener el bienestar, abarcando aspectos físicos, mentales, emocionales, ambientales, financieros y espirituales, y su impacto en el entorno social inmediato (OMS, 1998).

La literatura proporciona diversas definiciones conceptuales y prácticas del autocuidado en psicólogos clínicos y terapeutas (Guerra et al., 2008), profesionales de la salud mental especializados en la evaluación, diagnóstico y tratamiento de trastornos psicológicos y emocionales, mediante una variedad de enfoques terapéuticos basados en la evidencia para ayudar a individuos a mejorar su bienestar psicológico y enfrentar problemas de salud mental (VandenBos, 2020; Kazantzis et al., 2018). La naturaleza de su labor, caracterizada por la exposición repetida al dolor ajeno, los convierte en una población vulnerable al desgaste de diversas maneras (Linley y Joseph, 2007), manifestado en desgaste laboral, estrés traumático secundario, *burnout*, depresión y otras afectaciones que comprometen su bienestar integral (Cazabat, 2002; Figley, 1999; McCann y Pearlman, 1990; Moreno Jiménez et al., 2004; Sabo, 2006; Andrade y Sotomayor, 2023). En este sentido, las conductas de autocuidado adquieren gran relevancia en dicha población, ya que previenen la propagación de tales padecimientos. Se ha demostrado que la práctica frecuente de estrategias de autocuidado se asocia con menores tasas de, por ejemplo, desgaste por empatía y *burnout* (Betta et al., 2007). El autocuidado en psicólogos clínicos es considerado un factor protector (Díaz et al., 2021; Sánchez Díaz, 2023), entendido como un proceso mediante el cual el terapeuta participa activamente en la promoción, prevención y tratamiento de su propia salud (Betta et al., 2007; Figley, 2002; Hesse, 2002; Richardson, 2001). Implica habilidades para fomentar su salud, bienestar emocional y calidad de vida, e identificar, abordar y resolver circunstancias específicas de desgaste asociadas con su práctica profesional (Yáñez Montecinos, 2005).

Sin embargo, el autocuidado no constituye la única herramienta esencial para los psicólogos clínicos. La autocompasión, entendida como una

forma de compasión dirigida hacia uno mismo, también cumple un rol crucial en el bienestar personal y profesional. La compasión involucra sensibilidad frente al sufrimiento ajeno y acciones destinadas a aliviarlo (Neff y Pommier, 2013), implicando sentimientos de bondad, cuidado y comprensión, junto con el reconocimiento de una naturaleza humana compartida, frágil e imperfecta (Germer y Siegel, 2012). La autocompasión, por su parte, supone reconocer los propios estados emocionales sin ignorarlos, y desplegar conductas de autocuidado dirigidas a responder a necesidades internas (Neff y Pommier, 2013). Alude a la capacidad de albergar y mantener sentimientos de dolor personal con una sensación de calidez, conexión y preocupación (Araya y Moncada, 2016). Asimismo, Neff (2003) la define como la disposición a estar receptivo a la propia angustia, sin evitarla ni desconectarse de ella, surgiendo un deseo intrínseco de aliviárla y curarse a sí mismo con amabilidad.

Investigaciones recientes respaldan la conexión significativa entre la autocompasión y emociones positivas como la felicidad, la satisfacción con la vida, el optimismo, la curiosidad y el entusiasmo. Asimismo, se observaron asociaciones negativas con la depresión y la ansiedad, lo que indica que la autocompasión es una habilidad importante a fomentar (Klos et al., 2019).

La presente investigación podría tener un impacto significativo en el ámbito de la psicología y la salud mental. Explora el rol de las conductas de autocuidado y la autocompasión en la predicción de la satisfacción vital en psicólogos clínicos, aportando a la literatura actual, dado que si bien ya se ha investigado la influencia positiva de estas variables de manera independiente sobre la salud mental, aún no se ha analizado su efecto conjunto. Ejemplo de ello son, por un lado, los estudios sobre las conductas de autocuidado y su relación con el estrés traumático secundario y la depresión (Betta et al., 2007; Guerra et al., 2008; Hernández y González, 2022; Solís Ruiz y Silva Castillo, 2022), y por otro, las investigaciones que vinculan la autocompasión con el estrés, el *burnout* y la fatiga por compasión (Aranda et al., 2018; Ruiz-Aranda et al., 2024). Asimismo, se han encontrado evidencias de la influencia de las conductas de autocuidado en la satisfacción con la vida (Alavijeh et al., 2021; Erci et al., 2017;

Tang et al. 2013; Torregrosa et al., 2021; Tuncay, y Avci, 2020), al igual que de la autocompasión sobre la satisfacción vital (Chew y Ang, 2023; Dehkordi, 2023; Li et al., 2021; Mantelou y Karakasidou, 2017; Jennings y Tan, 2014; Kim y Ko, 2018; Mülazım y Eldeleklioğlu, 2016; Sabaitytė y Diržytė, 2016; Yang et al., 2016; Zarei, 2019). No obstante, no se ha estudiado aún si estas variables, consideradas en conjunto, influyen en la satisfacción vital, y menos aún en la población de psicólogos clínicos de Argentina.

Los resultados del estudio permitirán comprender mejor cómo estas variables se relacionan y de qué manera explican la satisfacción vital en la población analizada. A partir de estos hallazgos, los profesionales podrán adoptar estrategias más efectivas para gestionar el estrés y otras complicaciones, ya que estos conocimientos pueden ser aplicados directamente en su práctica diaria, mejorando su bienestar y calidad de vida en general. A su vez, esto podría impactar positivamente en la calidad de atención que los terapeutas brindan a sus pacientes, dado que existe una relación dialéctica entre el bienestar psicológico del terapeuta y el vínculo terapéutico. En este sentido, la práctica clínica influye en el bienestar psicológico del terapeuta y, a su vez, dicho bienestar incide en la calidad de la práctica clínica, particularmente en el establecimiento y fortalecimiento del vínculo terapéutico (Vélez Ramírez, 2014).

Método

Diseño y participantes

Para esta investigación se llevó a cabo un estudio de tipo empírico, cuantitativo, con diseño relacional y de corte transversal.

La muestra estuvo conformada por 105 psicólogos clínicos de Argentina, de ambos sexos, con una edad promedio de 38 años ($DE = 10,16$). Del total, 81 fueron mujeres (77,1 %) y 24, hombres (22,9 %). Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (véase la tabla 1).

Como criterio de exclusión se consideró a psicólogos clínicos que no ejercieran en la actualidad, ya sea por retiro o jubilación.

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos escalares y una encuesta sociodemográfica elaborada para este estudio.

Escala de Conductas de Autocuidado para Psicólogos Clínicos

La Escala de Conductas de Autocuidado para Psicólogos Clínicos (Guerra et al., 2008) es una medida de autoevaluación diseñada para evaluar la frecuencia con la que los psicólogos clínicos llevan a cabo conductas de autocuidado (ítems 1, 2, 4-9), así como la frecuencia con la que su entorno laboral promueve condiciones propicias para el autocuidado (ítems 3 y 10). Las opciones de respuesta oscilan entre 0 (nunca) y 4 (muy frecuentemente). El puntaje total de autocuidado se obtiene sumando los valores de los 10 ítems: de 0 a 7 indica que el psicólogo *nunca* lo practica; de 8 a 15, una práctica *casi nula*; de 16 a 23, práctica *ocasional*; de 24 a 31, práctica *frecuente*; y puntuaciones superiores a 32, práctica *muy frecuente*. La EAP presentó adecuados índices de fiabilidad (alfa de Cronbach de 0,78) y validez discriminante.

Cuestionario de Autocompasión

El Cuestionario de Autocompasión (Klos et al., 2019) está conformado por 12 reactivos (dos ítems por faceta) que representan los seis factores de la autocompasión: autoamabilidad vs. autojuicio, humanidad compartida vs. desolación, atención plena vs. sobreidentificación. Presenta buen funcionamiento psicométrico, con un valor de fiabilidad compuesta satisfactorio ($FC = 0,91$). Asimismo, al agrupar las dimensiones según la propuesta teórica, los resultados también fueron adecuados: autoamabilidad vs. autojuicio ($FC = 0,83$), humanidad compartida vs. desolación ($FC = 0,72$), atención plena vs. sobreidentificación ($FC = 0,76$).

Escala de Satisfacción con la Vida

La Escala de Satisfacción con la Vida fue desarrollada por Diener et al. (1985) y posteriormente validada en diversos estudios (Lucas et al., 1996; Pavot y Diener, 1993). Se trata de una de las medidas más utilizadas

a nivel mundial para evaluar la satisfacción vital como un juicio global que realizan las personas sobre su vida. Consta de 5 ítems con respuesta tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). La puntuación total oscila entre 7 (baja satisfacción) y 35 (alta satisfacción). Presenta adecuadas propiedades psicométricas en población anglosajona (Diener et al., 1985; Cabañero et al., 2004) y ha sido traducida y validada en numerosos idiomas y poblaciones. En la actualidad, se ha constituido como una de las escalas de uso más extendido para la medición del bienestar (Castro Solano, 2010). La consistencia interna es elevada, con valores de alfa de Cronbach entre 0,79 y 0,89, y correlaciones ítem-total que varían entre 0,80 y 0,51 (Pavot y Diener, 1993).

Cuestionario de variables sociodemográficas

La encuesta recoge información sobre edad, sexo, estado civil, religión y/o prácticas espirituales (en caso de tenerlas), número de hijos, lugar de residencia (ciudad y provincia), años de experiencia en psicología clínica, ámbito de desempeño (público o privado), modelo psicoterapéutico predominante, cantidad de pacientes atendidos semanalmente y otras áreas de desempeño profesional, si las hubiera (Guerra et al., 2008).

Procedimientos de recolección de datos

Los datos fueron recogidos de forma *online*. El protocolo fue transcripto a la plataforma Google Forms, siguiendo un diseño que resultara adecuado para que los participantes pudieran responder desde un dispositivo móvil o una computadora. El enlace fue distribuido través de diversas redes sociales, principalmente por medio de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp.

Se incluyó un consentimiento informado en el que se explicitaban los propósitos de la investigación y el carácter voluntario, anónimo y confidencial de la información obtenida. A quienes aceptaron participar se les solicitó responder todas las consignas de manera sincera, y se les aclaró que no existían respuestas correctas o incorrectas. Cada participante contestó de manera individual y autoadministrada la totalidad del protocolo.

El proyecto fue sometido a evaluación por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Adventista del Plata, con el objetivo de garantizar que todas las acciones se desarrollaran conforme a estrictos estándares éticos, asegurando el respeto por los valores, los derechos, el anonimato, la confidencialidad, la seguridad y la integridad de los participantes. La propuesta fue aprobada mediante la Resolución CEI n.º 36/24.

Asimismo, se resguardó la privacidad de la información: las puntuaciones de las escalas y demás datos recogidos no fueron compartidos con personas ajenas al estudio o no calificadas para su análisis. Los datos se almacenaron en la computadora y en el disco personal del estudiante, y únicamente el tutor del trabajo final integrador tuvo acceso a ellos.

Procedimientos estadísticos

Con el objetivo de describir las variables de estudio se calcularon frecuencias, porcentajes, medias, desvíos estándar, así como valores de asimetría y curtosis para evaluar la distribución de los datos.

Posteriormente, se realizó un análisis de regresión múltiple por bloques para examinar la relación entre las conductas de autocuidado y la autocompasión con la satisfacción vital. Este análisis estadístico permitió evaluar el aporte incremental de cada bloque de variables en la predicción de la satisfacción vital. A través de este enfoque, fue posible identificar no solo el impacto relativo de cada variable, sino también cómo varía su poder predictivo al ser incorporadas secuencialmente en el modelo, lo que proporcionó una comprensión más detallada de la influencia explicativa que el autocuidado, la autocompasión y ciertas variables sociodemográficas ejercen sobre la satisfacción vital.

Resultados

Características sociodemográficas de la muestra

La tabla 1 presenta la distribución de los datos provenientes de las variables sociodemográficas.

Tabla 1. Distribución de la muestra según las variables sociodemográficas cualitativas y cuantitativas

Variables cualitativas	(N = 105)	%
Sexo		
Femenino	81	77,1
Masculino	24	22,9
Estado civil		
Soltero	52	49,5
Casado	42	40,0
Separado	2	1,9
Divorciado	8	7,6
Viudo	1	1,0
Ámbito de desempeño		
Privado	72	68,6
Público	4	3,8
Ambos	29	27,6
Otras áreas de desempeño		
Docencia	33	31,4
Educativo	6	5,7
Laboral y organizacional	8	7,6
Jurídico/forense	6	5,7
Otros	13	12,4
No las tiene	39	37,1
Pacientes por semana		
De 1 a 20	60	57,1
De 21 a 65	45	42,9
Variables cuantitativas	<i>M</i>	<i>DE</i>
Edad	38,03	10,159
Experiencia en años	10,06	7,505

Para garantizar la correcta interpretación de las puntuaciones en las subescalas de autocompasión, los ítems correspondientes a las dimensiones negativas —autojuicio, aislamiento y sobreidentificación— fueron invertidos antes de realizar los análisis. Esta inversión se llevó a cabo para que sus puntuaciones reflejaran la misma dirección que las dimensiones positivas de autocompasión, permitiendo así la suma adecuada de los puntajes.

Se realizaron regresiones por bloques para analizar el aporte de cada una de las variables criterio en la predicción de la satisfacción vital. En el primer bloque se incluyeron las conductas de autocuidado. En el segundo bloque se añadieron las subescalas de autocompasión: autoamabilidad vs. autojuicio, humanidad común vs. aislamiento y *mindfulness* vs. sobreidentificación a la ecuación de conductas de autocuidado. En el tercer bloque se incorporaron las variables sociodemográficas: edad, años de experiencia y cantidad de pacientes por semana. La tabla 2 resume los análisis de regresión jerárquica por bloques realizados con las variables independientes y sociodemográficas como predictoras de satisfacción vital.

Tabla 2. Regresiones por bloques en la predicción de la satisfacción vital

Predictores	β	<i>T</i>	R^2	Δ	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Bloque 1							
Conductas de autocuidado	0,28	3,01**	0,07	7 %	9,08	1	0,003
Bloque 2							
Conductas de autocuidado	0,22	2,48*	0,20	13 %	7,72	4	0,000
Autoamabilidad vs. autojuicio	0,05	0,39					
Mindfulness vs. sobreidentificación	0,40	2,89**					
Humanidad común vs. aislamiento	-0,06	-0,53					

Bloque 3

Conductas de autocuidado	0,20	2,23*	0,21	1 %	4,98	7	0,000
Autoamabilidad vs. autojuicio	0,07	0,63					
Mindfulness vs. sobreidentificación	0,39	2,81**					
Humanidad común vs. aislamiento	-0,05	-0,47					
Edad del participante	-0,31	-1,83					
Años de experiencia	0,31	1,83					
Pacientes por semana	0,02	0,25					

Nota: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

El modelo general explicó el 21 % de la varianza de la satisfacción vital. Las conductas de autocuidado explicaron un 7 % en el bloque 1; la autocompasión agregó un 13 % en el bloque 2; y la edad, los años de experiencia y la cantidad de pacientes por semana sumaron apenas un 1 % en el bloque 3. En síntesis, como puede observarse en la tabla 2, las variables con mayor peso predictivo sobre la satisfacción vital de los psicólogos clínicos fueron, en primer lugar, la subescala *mindfulness* vs. sobreidentificación ($\beta = 0,39$; $p = 0,006$) de la autocompasión, seguida por las conductas de autocuidado ($\beta = 0,20$; $p = 0,028$).

Las variables sociodemográficas aportaron solo un 1 % adicional a la varianza explicada ($\beta = 0,20$; $p = 0,000$). Entre ellas, la edad y los años de experiencia mostraron correlaciones negativas, mientras que la cantidad de pacientes por semana no resultó significativa.

Discusión

Los hallazgos del presente estudio subrayan la relevancia de las conductas de autocuidado y la autocompasión como factores predictores clave de la satisfacción vital en psicólogos clínicos. En particular, la

subescala de autocompasión *mindfulness* vs. sobreidentificación fue la variable con mayor peso explicativo en la satisfacción con la vida, lo que resalta el rol del *mindfulness* en el manejo de emociones y pensamientos autorreferenciales.

Estos resultados concuerdan con una amplia base de investigaciones previas que destacan la capacidad de la autocompasión para generar un efecto positivo en la satisfacción con la vida (Reynoso Barron, 2019; García Calderón, 2023). Diversos estudios han señalado que una mayor autocompasión se asocia consistentemente con un mayor bienestar subjetivo y un sentido de plenitud en la vida (Vercet Revert, 2019; Rodríguez et al., 2021). Este vínculo resulta especialmente significativo en el contexto de los terapeutas, quienes enfrentan altos niveles de estrés y desgaste emocional (Andrade y Sotomayor, 2023; Cazabat, 2002; Figley, 1999; McCann y Pearlman, 1990; Moreno Jiménez et al., 2004; Ortiz-Fune et al., 2020; Partarrieu, 2018; Sabo, 2006). En esta línea, investigaciones específicas han mostrado cómo la autocompasión impacta de manera positiva en la calidad de vida y la satisfacción vital de estos profesionales (Mantelou y Karakasidou, 2019; Patsiopoulos y Buchanan, 2011; Ruiz-Aranda et al., 2024).

Por otro lado, las conductas de autocuidado también demostraron ser un predictor relevante de la satisfacción vital (Betta et al., 2007) actuando como un factor protector (Díaz et al., 2021; Sánchez Díaz, 2023). La importancia de estas prácticas —que abarcan desde el cuidado físico hasta la gestión del estrés— refleja la necesidad de mantener una salud integral (García Calderón, 2023) para garantizar tanto el bienestar personal como la eficacia profesional en el ámbito clínico (Díaz et al., 2021).

Conclusiones

Estos hallazgos sugieren que es crucial que los psicólogos clínicos desarrollen y fortalezcan tanto la autocompasión como las conductas de autocuidado en su vida diaria. Algunas intervenciones recomendadas incluyen la incorporación de *mindfulness* o atención plena (no necesariamente como disciplina, sino en cuanto al mecanismo psicológico) en la rutina de los terapeutas, lo que implica permitirse experimentar y reconocer los sentimientos dolorosos que surgen, observarlos y aceptarlos (Barnard y

Curry, 2011) en lugar de evitarlos o sobreidentificarse con ellos (Neff, 2003). Esto resulta especialmente relevante para reducir la sobreidentificación emocional y promover una actitud de autocuidado sostenido.

También es útil implementar programas de formación continua que incluyan estrategias de autocompasión y autocuidado como parte del bienestar profesional, especialmente para manejar el agotamiento emocional y prevenir el síndrome de *burnout* en profesionales de la salud mental (Aranda et al., 2018; Ortiz-Fune et al., 2020; Diaz et al., 2021; Ruiz-Aranda et al., 2024).

Entre las limitaciones de este estudio se destaca el tamaño muestral. Si bien 105 psicólogos clínicos brindan información valiosa, no constituye una muestra lo suficientemente representativa como para generalizar los resultados a toda la población de psicólogos clínicos en Argentina. Además, la homogeneidad en la variable sociodemográfica “lugar de residencia” redujo la diversidad de la muestra, dado que la mayoría de los participantes provenía de localidades de la provincia de Entre Ríos, lo que limita la posibilidad de extrapolar los resultados a diferentes contextos geográficos.

Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar el tamaño de la muestra y asegurar una mayor heterogeneidad en sus características, incluyendo psicólogos de diversas regiones del país y con distintos niveles de formación y experiencia profesional. También sería beneficioso incorporar variables adicionales, como estrategias de afrontamiento, bienestar psicológico general y enfoque clínico utilizado, a fin de explorar cómo interactúan con la autocompasión, las conductas de autocuidado y la satisfacción vital. Asimismo, resultaría interesante replicar el estudio en contextos internacionales para identificar posibles diferencias culturales en estas variables. Finalmente, se sugiere examinar a profesionales que integren prácticas religiosas en su autocuidado, evaluando si dicha integración contribuye a mejorar su calidad de vida.

En síntesis, este estudio refuerza la idea de que tanto la autocompasión como las conductas de autocuidado constituyen factores clave para la satisfacción vital de los psicólogos clínicos. Fomentar estas prácticas no solo repercute en el bienestar personal, sino que también puede influir

positivamente en la calidad del trabajo terapéutico. Así, lo planteado no se presenta simplemente como una opción, sino como una responsabilidad ética orientada a garantizar el bienestar de los profesionales y, por ende, de los pacientes que reciben su atención.

Referencias bibliográficas

- Alavijeh, M. S., Zandiyyeh, Z., y Moeini, M. (2021). The effect of self-care self-efficacy program on life satisfaction of the Iranian elderly. *Journal of Education and Health Promotion*, 10, art. 167. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_928_20
- Andrade Fariño, J., y Sotomayor Reinoso, C. (2023). *Autocuidado del psicólogo clínico, que aporta a la línea de investigación cuantitativa* [tesis de maestría]. Universidad Estatal de Milagro. <http://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/7029>
- Aranda Auserón, G., Elcuaz Viscarret, M. R., Fuertes Goñi, C., Güeto Rubio, V., Pascual Pascual, P., y García de Galdeano, E. S. de M. (2018). Evaluación de la efectividad de un programa de mindfulness y autocompasión para reducir el estrés y prevenir el burnout en profesionales sanitarios de atención primaria. *Atención Primaria*, 50(3), 141–150. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.03.009>
- Araya, C. y Moncada, L. (2016). Autocompasión: origen, concepto y evidencias preliminares. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(1), 67–78.
- Barnard, L. K., y Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289–303. <https://doi.org/10.1037/a0025754>
- Betta Olivares, R., Morales Messerer, G., Rodríguez Ureta, K., y Guerra Vio, C. (2007). La frecuencia de emisión de conductas de autocuidado y su relación con los niveles de estrés traumático secundario y de depresión en psicólogos clínicos. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 9–19.
- Cabañero Martínez, M. J., Richart Martínez, M., Cabrero García, J., Orts Cortés, M., Reig Ferrer, A., y Tosal Herrero, B. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puerperas. *Psicotema*, 16(3), 448–455.
- Castro Solano, A. (2010). *Fundamentos de psicología positiva*. Paidós.
- Cazabat, E. (2002). *Desgaste por empatía: las consecuencias de ayudar* [documento]. <https://www.psicotrauma.com.ar/cazabat/archivos/23-Cazabat-Desgaste%20por%20Empatía.pdf>
- Chew, L. C., y Ang, C. S. (2023). The relationship among quiet ego, authenticity, self-compassion and life satisfaction in adults. *Current Psychology*, 42(7), 5254–5264.

- Dehkordi, R. P. (2023). *Fatigue, self-compassion and life satisfaction in nurses* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Díaz, M. S., González, M. L., y Kaucher, M. B. (2021). *La importancia del autocuidado en psicoterapeutas desde una perspectiva conductual contextual en tiempos de pandemia: desgaste por empatía y burnout* [conferencia]. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-012/653>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E. y Larsen, R. (1993). The experience of emotional well-being. En M. Lewis y J. M. Haviland (eds.), *Handbook of emotions* (pp. 404–405). Guilford Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Erci, B., Yilmaz, D., y Budak, F. (2017). Effect of self-care ability and life satisfaction on the levels of hope in elderly people. *Journal of Psychiatric Nursing*, 8 (2), 72–76. <http://doi.org/10.14744/phd.2017.52714>
- Figley, Ch. R. (1999). Compassion fatigue: Toward a new understanding of the cost of caring. En B. H. Stamm (ed.), *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators* (pp. 3–28). Sidran Press.
- Figley, Ch. R. (2002). *Treating compassion fatigue*. Brunner-Routledge.
- Gancedo, M. (2008). Historia de la psicología positiva. En M.M. Casullo (comp.), *Prácticas en psicología positiva*. Lugar Editorial.
- García Calderón C. S. (2023). *Autocompásion, satisfacción con la vida y esperanza en estudiantes de universidades privadas limeñas* [tesis de grado]. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Germer, C. K., y Siegel, R. D. (2012). *Wisdom and compassion in psychotherapy: Deepening mindfulness in clinical practice*. Guilford Press.
- Guerra, C., Rodríguez, K., Morales, G. y Betta, R. (2008). Validación preliminar de la Escala de Conductas de Autocuidado para Psicólogos Clínicos. *Psykhe*, 17(2), 67–78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000200006>

- Hernández Montaño, A., y González Tovar, J. (2022). Modelo explicativo del autocuidado, la regulación emocional y el burnout en psicólogas en condición de aislamiento por COVID-19. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(2), 90–103. <https://www.doi.org/10.14718/ACP.2022.25.2.6>
- Hesse, A. R. (2002). Secondary trauma: How working with trauma survivors affects therapists. *Clinical Social Work Journal*, 30(3), 293–309. <https://doi.org/10.1023/A:1016049632545>
- Jennings, L. K., y Tan, P. P. (2014). Self-compassion and life satisfaction in gay men. *Psychological Reports*, 115(3), 888–895.
- Kazantzis, N., Whittington, C., y Dattilio, F. (2018). Meta-analysis of technology-assisted cognitive-behavioral therapy: Examination of therapeutic interactions and outcomes. *Clinical Psychology Review*, 32, 33–50.
- Kim, C., y Ko, H. (2018). The impact of self-compassion on mental health, sleep, quality of life and life satisfaction among older adults. *Geriatric Nursing*, 39(6), 623–628.
- Klos, M., Balabanian, C., y Lemos, V. (2019). *Adaptación y validación de un cuestionario para evaluar la autocompasión en adolescentes y adultos jóvenes argentinos* [conferencia]. XVII Reunión Nacional y VI Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento; Misiones, Argentina.
- Li, A., Wang, S., Cai, M., Sun, R., y Liu, X. (2021). Self-compassion and life-satisfaction among Chinese self-quarantined residents during COVID-19 pandemic: A moderated mediation model of positive coping and gender. *Personality and Individual Differences*, 170, 110457.
- Linley, P. A., y Joseph, S. (2007). Therapy work and therapists' positive and negative well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(3), 385–403. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.3.385>
- Lucas, R. E., Diener, E., y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616–628. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616>
- Mantelou, A., y Karakasidou, E. (2017). The effectiveness of a brief self-compassion intervention program on self-compassion, positive and negative affect and life satisfaction. *Psychology*, 8(4), 590–610.
- Mantelou, A., y Karakasidou, E. (2019). The role of compassion for self and others, compassion fatigue and subjective happiness on levels of well-being of mental health professionals. *Psychology*, 10, 285–304. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.103021>
- McCan, I. L., y Pearlman, L. A. (1990). Vicarious traumatization: A framework for understanding the psychological effects of working with victims. *Journal of Traumatic Stress*, 3(1), 131–149. <https://doi.org/10.1007/BF00975140>

- Mikulic, I. M., Crespi, M., y Caballero, R. Y. (2019). Escala de satisfacción con la vida (SWLS): estudio de las propiedades psicométricas en adultos de buenos aires. *Anuario de Investigaciones, XXVI*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Moreno Jiménez, B., Morante Benadero, M. E., Losada Novoa, M. M., Rodríguez Caraval, R., y Garrosa Hernández, E. (2004). El estrés traumático secundario: evaluación, prevención e intervención. *Terapia Psicológica, 22*(1), 69–76.
- Mülazım, Ö. Ç., y Eldeleklioğlu, J. (2016). What is the role of self-compassion on subjective happiness and life satisfaction? *Journal of Human Sciences, 13*(3), 3895–3904.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D., y Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity, 12*(2), 160–176. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.649546>
- Ortiz-Fune, C., Kanter, J. W., y Arias, M. F. (2020). Burnout in mental health professionals: The roles of psychological flexibility, awareness, courage, and love. *Clinica y Salud, 31*(2), 85–90. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a8>
- Padrós Blázquez, F. (2002). *Disfrute y bienestar subjetivo: un estudio psicométrico de la gaudibilidad* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Partarrieu, A (2018). *Síndrome de burnout en psicólogos clínicos y su relación el perfeccionismo* [conferencia]. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Patsiopoulos, A. T., y Buchanan, M. J. (2011). The practice of self-compassion in counseling: A narrative inquiry. *Professional Psychology: Research and Practice, 42*, 301–307. <https://doi.org/10.1037/a0024482>
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment, 5*(2), 164–172. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Reynoso Barron, N. X. (2019). *Cansancio emocional y autocompasión: Implicancias en la satisfacción con la vida en estudiantes de derecho de una universidad privada de Lima Metropolitana* [tesis de grado]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Richardson, J. I. (2001). *Guidebook on vicarious trauma: Recommended solutions for anti-violence workers*. Health Canadá.

- Rodríguez de Behrends, M., Eidman, L., y Mántaras, F. (2021). Estudio de las propiedades psicométricas de la Escalas de Autocompasión (EAC) en una muestra de profesionales de la salud mental en Argentina. *Revista de Psicología, 17*(34), 21–34. <https://doi.org/10.46553/RPSI.17.34.2021.p21-34>
- Ruiz-Aranda, D., García-Silva, B., y Fenollar, J. (2024). Autocompasión del terapeuta y fatiga de la compasión: el papel mediador de la resiliencia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 40*(2), 219–226. <https://doi.org/10.6018/analesps.561691>
- Sabaityté, E., y Diržyté, A. (2016). Psychological capital, self-compassion, and life satisfaction of unemployed youth. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach/Tarptautinis Psichologijos Žurnelas: Biopsichosocialinis Požiūris, 19*.
- Sabo, M. (2006). Compassion fatigue and nursing work: Can we accurately capture the consequences of caring work? *International Journal of Nursing Practice, 12*, 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2006.00562.x>
- Sánchez Díaz, C. (2023). *Burnout en psicólogos profesionales clínicos y sus factores personales y laborales* [trabajo final de maestría, Comillas Universidad Pontificia]. Repositorio institucional. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/74220/TFM-Sanchez%20Diaz%2C%20Claudia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Solís Ruiz, M., y Silva Castillo, L. (2022). Estrés traumático secundario y conductas de autocuidado en una muestra de psicólogos clínicos de Guadalajara. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México, 11*(24), 69–105. <http://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i24.18540>
- Tang, S. M., Chen, S. W., y Wang, R. H. (2013). Establishing a model to assess the effects of school support and self-care behaviors on life satisfaction in adolescents with type 1 diabetes in Taiwan. *Journal of Nursing Research, 21*(4), 244–251.
- Torregrosa-Ruiz, M., Gutiérrez, M., Alberola, S., y Tomás, J. M. (2021). A successful aging model based on personal resources, self-care, and life satisfaction. *The Journal of Psychology, 155*(7), 606–623.
- Tuncay, F. Ö., y Avci, D. (2020). Association between self-care management and life satisfaction in patients with diabetes mellitus. *European Journal of Integrative Medicine, 35*, 101099.
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2020). *APA dictionary of psychology* (2.ª ed.). American Psychological Association.
- Vázquez, C., (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo, 27*(1), 1–2.

- Vélez Ramírez, A. (2014). *Relación entre el bienestar psicológico de los psicoterapeutas y el vínculo terapéutico* [tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.
- Vercet Revert, A. (2019). *Autocompasión en una muestra de estudiantes universitarios: relación con variables psicológicas* [tesis de maestría, Universidad Miguel Hernández]. Repositorio RediUMH. <http://hdl.handle.net/11000/5911>
- World Health Organization. (1998). *The Role of the pharmacist in self-care and self-medication: report of the 4th WHO Consultative Group on the Role of the Pharmacist*. The Hague, The Netherlands, 26–28 de agosto de 1998.
- World Health Organization, Regional Office for South-East Asia. (2009). *Self-care in the context of primary health care*. WHO Regional Office for South-East Asia.
- Yang, Y., Zhang, M., y Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91–95.
- Yáñez Montecinos, J. (2005). *Constructivismo cognitivo: bases conceptuales para una psicoterapia breve basada en la evidencia* [tesis de doctorado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Universidad de Chile.
- Zarei, S. (2019). A mediating role of hope in the relationship between self-compassion and life satisfaction; a non-interventional study. *Health Research Journal*, 4(3), 159–167.



6. Primer año en la universidad: navegando los retos y oportunidades de la era digital

First Year at College: Navigating the Challenges and Opportunities of the Digital Era

Tomas Elías Mazelski

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
tomas.mazelski@uap.edu.ar

Edgar Beskow

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
edgar.beskow@uap.edu.ar

Recibido: 22 de abril de 2025

Aceptado: 8 de julio de 2025

Doi: <https://doi.org/10.56487/a4awsw08>

Resumen

El estudio exploró el consumo de pantallas de estudiantes universitarios durante el período de adaptación, mediante una metodología cualitativa narrativa basada en entrevistas a 17 ingresantes de diversas carreras. Se identificaron dos formas principales de consumo: el zapping digital secuencial, en ocasiones compulsivo, en redes sociales, y el uso de dispositivos que reemplazan el soporte en papel utilizado en la educación media. Los estudiantes se mostraron vulnerables a una constante atracción hacia los dispositivos digitales, lo que derivó en procrastinación, sentimientos de culpa y conductas de aislamiento social. Para mitigar estos efectos, implementaron estrategias como alejar los dispositivos, activar alarmas y gestionar las notificaciones; incluso optaron por apagarlos cuando las demás medidas no resultaron efectivas. Aunque intentaron aprovechar las oportunidades tecnológicas, a menudo recurrieron a respuestas rápidas en redes sociales o en chats de inteligencia artificial generativa, en lugar de explorar bases de datos académicas, lo que limitó su capacidad de aprendizaje crítico y profundo. Estos hallazgos subrayan la necesidad de brindar mayor orientación, mentoría y apoyo para maximizar los beneficios de la tecnología en la vida académica y psicoemocional de los estudiantes.

Palabras claves

Uso de pantallas — Estudiantes universitarios — Estrategias de control — Desafíos tecnológicos — Oportunidades digitales

Abstract

This study explored the screen use habits of first-year university students through a narrative qualitative methodology. Data was collected via interviews with 17 incoming students from various academic disciplines. Two primary patterns of screen use emerged: sequential and, at times, compulsive digital zapping on social networks, and the use of digital devices as substitutes for the paper-based materials commonly used in secondary education. Students reported feeling vulnerable to the constant pull of digital devices, which often resulted in procrastination, guilt, and social isolation. To counter these effects, they employed various strategies, including distancing themselves from their devices, setting alarms, managing notifications, and, when necessary, turning off their devices entirely. Despite their efforts to harness the potential of technology, students frequently resorted to quick answers found on social media or generative AI chats rather than engaging with academic databases—ultimately limiting opportunities for deep and critical learning. These findings highlight the need for greater guidance, mentoring, and support to help students optimize the academic and psycho-emotional benefits of digital technologies

Keywords

Screen use — University students — Coping strategies — Technological challenges — Digital opportunities

Introducción

El uso de computadoras, teléfonos inteligentes y otros tipos de dispositivos digitales con interfaz basada en pantallas se ha extendido a la mayoría de las actividades vinculadas con la vida personal y académica, impactando en la forma de aprender e interactuar con los demás (Giedd, 2020). Como resultado, el consumo de pantallas forma parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes que experimentan la transición a la vida universitaria. La inmersión en los entornos digitales se vuelve indispensable para mantenerse al tanto de las novedades académicas, interactuar con compañeros de estudio y docentes, realizar la mayoría de los trámites académicos, acceder al material de estudio, seguir presentaciones en pantalla

durante las clases, estudiar, completar exámenes y consultar sus resultados. En síntesis, el consumo de pantallas se ha convertido en una de las actividades más frecuentadas entre los ingresantes universitarios de la generación pos-COVID-19 (Urcola, García y Fernández, 2022).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), el consumo de pantallas se refiere al tiempo que una persona pasa frente a dispositivos como televisión, computadoras o videojuegos. La OMS considera esta actividad como sedentaria, ya que implica inactividad física mientras se realiza. De hecho, el consumo prolongado de pantallas se asocia con mayor adiposidad, peor condición física, menor calidad de vida, baja autoestima, bajo rendimiento académico, pérdida de habilidades sociales y mayores niveles de ansiedad y depresión (Moreno et al., 2019).

La exposición al consumo de pantallas se exacerbó luego de la pandemia de COVID-19 (Aufa, 2020). En este sentido, Mustapha (2021) concluyó que el uso de la tecnología digital con fines educativos durante la pandemia evidenció las virtudes de la educación digital, pero también incorporó un ambiente de aprendizaje en el que el consumo de pantallas se multiplicó, proponiendo la premisa de que la digitalización es indispensable para el proceso educativo.

Una de las consecuencias estudiadas del consumo de pantallas está relacionada con el sueño. El uso nocturno de dispositivos altera el ritmo circadiano y reduce el tiempo total de descanso, lo que afecta negativamente el desempeño académico de los ingresantes universitarios (Espinoza et al., 2023).

Otro fenómeno señalado en los estudios es el cambio de paradigma que hubo en la última década con respecto al consumo de contenidos. Los medios digitales permitieron abandonar el consumo pasivo y transformaron a los usuarios en autoselectores de canales, programas y videos según sus necesidades y exigencias personales (Sobrino y Ángel, 2008). Sin embargo, esta aparente libertad de elección está regulada por algoritmos que definen los contenidos a la medida de cada usuario para aumentar intencionalmente el tiempo de exposición.

Algunos estudios identifican consumos problemáticos, en especial vinculados con las redes sociales, que generan la ansiedad de “perderse algo” (Rozgonjuk et al., 2020). Esta compulsión por consultar la cascada permanente de las redes sociales puede incluso llegar a convertirse en una adicción y en procrastinación académica (Lian et al. 2018; Núñez y Cisneros, 2019). El resultado es una pérdida creciente de autorregulación en el uso de pantallas, descripta como consumo problemático de redes sociales (Lombardo, 2022; Reátegui y Álvarez, 2023). En la opinión de Giraldo-Luque y Fernández-Rovira (2020), los consumidores compulsivos son conscientes de esta situación, lo que los coloca en una tensión constante entre el uso adictivo de las pantallas y los desajustes que este produce.

Otra importante consecuencia del consumo prolongado de pantallas, estudiada por Celis (2020), es el desarrollo de una atención flotante o superficial, producto de la discrepancia entre la capacidad humana de procesar información y la velocidad con que esta fluye en la gran cantidad de contenidos que los jóvenes adultos consumen en los dispositivos.

En contraposición a las dificultades que el consumo de pantallas genera, distintos autores destacan algunas virtudes de los sistemas informáticos para la vida universitaria:

1. **Gestión académica electrónica.** Refiere a los servicios brindados al alumno a través de Internet y aplicaciones, vinculados con los trámites de gestión académica de su carrera universitaria (de Benito Crosetti, 2000).
2. **Entornos virtuales de enseñanza.** Se trata de un conjunto de entornos informáticos para la comunicación y el intercambio de información en los que se desarrollan procesos de aprendizaje (Mestre Gómez, 2007).
3. **Biblioteca digital.** Está conformada por diversos materiales de estudio, investigación y consulta académica, almacenados o adquiridos por la institución. Estos recursos académicos compilan la producción científica más variada, relevante y reciente para la consulta de los estudiantes universitarios (Tramullas, 2002).

4. **Medios audiovisuales educativos.** Las presentaciones proyectadas o reproducidas en pantallas constituyen uno de los recursos pedagógicos más utilizados por los docentes universitarios al momento de dar clases, explicar contenidos y plantear consignas (Del Moral Pérez y Villalustre Martínez, 2008).
5. **Herramientas de gestión del conocimiento institucional.** Incluyen todas las plataformas que permiten leer, agregar, reorganizar y actualizar información institucional. Facilitan la interacción entre los miembros del grupo y contribuyen al desarrollo conjunto de las tareas académicas. Asimismo, permiten a los docentes llevar a cabo un seguimiento continuo del progreso alcanzado por los estudiantes (Del Moral Pérez y Villalustre Martínez, 2008).

Además de estas virtudes, Lopez et al. (2020) afirman que esta nueva generación de ingresantes universitarios desarrolla la habilidad de realizar múltiples tareas en simultáneo, fenómeno conocido como multitarea. Según los autores, los llamados nativos digitales poseen esta capacidad debido a la costumbre y al manejo de recursos digitales. Cabe mencionar que en dicho estudio no se encontraron diferencias significativas según el sexo ni la carrera cursada, pero sí se identificó la edad de los participantes como un factor diferenciador: es el factor generacional el que marca variaciones en el comportamiento (López et al., 2020).

En la universidad donde se realizó esta investigación, los estudiantes gestionan su vida académica mediante un portal institucional que les brinda acceso a todos los recursos de estudio e investigación, además de permitirles realizar procesos administrativos y académicos a través de herramientas digitales de autogestión. De hecho, la entrega y la revisión de muchos de los trabajos prácticos se realizan por medio de estos portales. De esta forma, la vinculación entre estudiantes y docentes se articula a partir de estrategias pedagógicas que exponen a los primeros a un permanente consumo de pantallas, tanto en el aula como en su estudio personal y en los trámites administrativos y financieros. Por su parte, los docentes preparan sus clases con recursos audiovisuales, lo que prolonga esta exposición durante la mayor parte del cursado. Para tal fin, las aulas y su equipamiento se han ido adaptando, hasta el punto de que todas cuentan con una pantalla o un proyector.

Por lo anterior, el presente estudio busca comprender los desafíos y oportunidades que los ingresantes universitarios experimentan en relación con el consumo de pantallas.

Método

Diseño y participantes

Para el estudio se utilizó una metodología cualitativa desde el encuadre epistemológico pragmático propuesto por Dewey (1958). El trabajo consistió en un abordaje exploratorio con el propósito de comprender el fenómeno desde la experiencia y la perspectiva de los participantes (Chárriz Cordero, 2012; Lieblich et al., 1998; Reyes, 1999). El diseño utilizado fue narrativo interaccional, así como fue propuesto por Clandinin (2007).

Se seleccionaron 17 participantes mediante muestreo intencional, teniendo en cuenta como criterios de inclusión que fueran estudiantes universitarios en su primer semestre de estudio, de sexo masculino y femenino, con edades entre 18 y 22 años, y que representaran a las diversas unidades académicas de la universidad. Los estudiantes que cumplían con estos criterios de inclusión fueron reclutados en el campus de la institución a lo largo de un mes, durante el período en que se realizaron las entrevistas.

Procedimientos para la recolección y el análisis de los datos

La presente investigación utilizó entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos. El protocolo de preguntas se construyó con base en la información aportada por investigaciones previas (Creswell, 2013) y fue evaluado por dos jueces para validar su contenido. Dicho protocolo funcionó como una guía para propiciar las narrativas de los participantes en torno al objetivo de investigación.

Antes de iniciar la recolección de datos se obtuvo la autorización de la unidad académica y del Comité de Ética en Investigación con competencia en la universidad donde se realizó el estudio. Estos avales permitieron iniciar la selección de los participantes según los criterios establecidos y

gestionar el consentimiento informado para su participación. Posteriormente, se planificaron encuentros individuales en oficinas que brindaran privacidad y un ambiente libre de interferencias. El audio de las entrevistas fue grabado para su posterior transcripción. A fin de mantener la confidencialidad y el anonimato, se reemplazaron los nombres de los participantes por números y se omitieron datos que pudieran revelar su identidad en el informe.

El proceso de análisis temático se inició de manera simultánea con la recolección de datos y transcripción de las entrevistas, lo que permitió identificar los temas emergentes. Se siguieron las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2013). Para otorgar confiabilidad al análisis y evitar sesgos, ambos investigadores realizaron en paralelo la revisión de las transcripciones, a modo de auditoría.

Resultados y discusión

Con el fin de explicar la experiencia del consumo de pantallas durante el proceso de ambientación universitaria de los participantes, esta sección presenta los resultados junto con su discusión, dando respuesta a las preguntas de investigación.

Los temas y subtemas (categorías) emergentes se acompañan de evidencia mediante citas textuales de los participantes. Las citas se refieren de la siguiente manera: (a) la letra E indica que la cita proviene de una entrevista, (b) el número que le sigue indica el número asignado a cada participante, y (c) los números de línea señalan su ubicación en la transcripción.

PI 1: ¿Cuáles son las principales actividades de consumo de pantallas de los participantes de este estudio durante su transición a la vida universitaria?

Los participantes describen su experiencia de consumo de pantallas mediante narraciones que los posicionan como espectadores de distintas redes sociales. En este sentido, un estudiante relata que suele “pasar más tiempo en Instagram, WhatsApp, Discord y, por ahí, X” (E16, 2529–2530). Nótese que consulta las redes siguiendo una secuencia hasta

agotar el contenido que se actualizó en ellas. De hecho, los participantes refieren secuencias similares, aunque en distinto orden: “Veo Whatsapp, como los mensajes y todo eso, y después voy a Instagram a ver stories, o contesto mensajes también, más de eso, publicaciones” (E4, 601). Otro comenta: “Estoy en TikTok, o sea, en redes sociales, en Instagram, en Pinterest” (E10, 1334).

Como si se tratase de un *zapping* digital, la principal actividad de consumo de pantallas convierte a los estudiantes en espectadores virtuales de diversas redes sociales, en una secuencia que varía según los gustos personales. En este rol de espectadores virtuales, son ellos quienes establecen el orden, pero generalmente se trata de una sucesión de redes, en lugar de conformarse con consultar solo una: “Luego sigo en Instagram y después de ahí a veces me topo con el TikTok” (E14, 2160–2162). Como se analizará con detenimiento en otros resultados, esta forma de consumo en secuencia crea un efecto de cadena que los lleva a permanecer expuestos al contenido virtual gran parte del día.

El segundo tipo de consumo más recurrente dio nombre al segundo tema identificado: el cuaderno electrónico. Esta referencia pone de relieve un cambio en los comportamientos académicos, ya que la nueva generación de estudiantes universitarios pasó de utilizar carpetas de papel a cuadernos electrónicos, como el celular, la tableta y la computadora. Como relatan los estudiantes, pasan gran parte del tiempo de estudio con “la computadora tomando apuntes en las clases” (E8, 1104). Otro participante menciona un dispositivo diferente, aunque evidencia el mismo tipo de consumo de pantalla: “En clase, digamos, estudio mucho en la *tablet*, más que nada” (E2, 279).

De hecho, el principal consumo de pantalla con fines académicos entre los participantes consiste en tomar nota, leer apuntes y acceder a textos de estudio, incorporando además la posibilidad de intercambiar información con los compañeros por medio de la comunicación electrónica. Este uso del cuaderno electrónico también evidencia un cambio de comportamiento en la transición entre la educación secundaria y la universidad:

De repente estoy en el cursado constantemente con la computadora, y yo no sabía usar computadora, tampoco la tenía y no la usaba nunca, y de repente te das cuenta de que la empieza a manejar automáticamente, [...] que es algo que antes no hacía. (E9, 1254–1258)

Es notorio que el proceso de ambientación universitaria los sorprende consumiendo más tiempo de pantalla en sus computadoras, lo que los lleva a sustituir las carpetas de la educación media por un formato electrónico: “Me quedo estudiando... así que pongo todo lo que necesito del celu en la compu” (E4, 590–591). Se trata de una nueva experiencia en el consumo de pantallas que los estudiantes ingresantes incorporan en sus rutinas de estudio.

A modo de síntesis, este estudio revela dos principales actividades de consumo de pantallas entre los estudiantes universitarios durante su transición a la vida académica: el *zapping* digital en redes sociales y el uso de dispositivos electrónicos como herramientas académicas.

El *zapping* digital implica un comportamiento secuencial en el que los estudiantes navegan entre distintas redes sociales hasta agotar el contenido actualizado en cada una. Esta conducta refleja una necesidad de mantenerse constantemente actualizados como espectadores virtuales, lo cual puede afectar algunas de las habilidades cognitivas necesarias para el rendimiento académico. En este sentido, Giraldo-Luque y Fernández-Rovira (2020) afirman que los jóvenes universitarios consumen contenido de múltiples redes sociales de manera secuencial, lo que puede llevar a una reducción en la atención sostenida. Por su parte, Jasso Medrano y López Rosales (2017) encontraron que el uso intensivo de redes sociales está asociado con problemas de memoria de trabajo en estudiantes universitarios. En la misma línea, Maldonado Berea et al. (2019) observaron que los estudiantes universitarios utilizan las redes sociales de manera intensiva, pasando de una plataforma a otra hasta agotar el contenido.

El segundo tipo de consumo más frecuente identificado en este estudio es el uso de dispositivos electrónicos como herramientas académicas, denominados “cuadernos electrónicos”. La transición de carpetas de papel a dispositivos digitales, como computadoras y tabletas, refleja un cambio significativo en los comportamientos académicos de los estudiantes

universitarios. Este cambio no solo facilita la toma de apuntes y el acceso a materiales de estudio, sino que también permite una mayor flexibilidad y eficiencia en la gestión de información académica. Zallocchi y Perret Marino (2019) destacaron que el uso de tecnologías digitales en contextos educativos permite a los estudiantes adaptarse mejor a las demandas académicas, optimizando su tiempo de estudio y mejorando su rendimiento académico.

Se puede considerar que la transición a la vida universitaria conlleva no solo cambios importantes, sino también la continuidad de ciertos hábitos relacionados con el uso de pantallas. Los estudiantes, por un lado, integran las tecnologías digitales para potenciar su desempeño académico, pero, en simultáneo, mantienen un consumo significativo y secuencial de las redes sociales. Estos comportamientos reflejan la importancia de un uso equilibrado de las tecnologías con el fin de maximizar tanto los beneficios académicos como sociales, al tiempo que se minimizan los posibles efectos adversos sobre el bienestar psicológico y la adaptación a esta nueva etapa formativa.

PI 2: ¿Qué desafíos enfrentan los participantes en relación con el consumo de pantallas y cómo intentan superarlos mientras se adaptan a la vida universitaria?

Los participantes describen un conjunto de dificultades y desafíos que les presenta el uso persistente de pantallas. Sus sinceras descripciones dejan en evidencia que los desafíos no son menores. Los estudiantes describen una

sensación de vulnerabilidad, capaz, como algo que vos no podés controlar muchas veces, no sé, como que no lo puedo hacer a conciencia, como que me siento mal, ¿no?, como que hay una dolencia, [...] pero básicamente eso, que me siento mal en el sentido [de] que no lo puedo hacer; no puede ser que no lo pueda hacer, tengo un poco de dependencia. (E2, 247–252)

Otros participantes, que también están en medio de la transición a la vida universitaria, comparten experiencias similares:

Horrible, sí, me siento remal porque no puede ser que no viva sin eso; y a veces, cuando me doy cuenta [de] que estoy en el celular, en Instagram, en todo eso, a veces me siento mal y por eso lo dejo, por eso quiero dejarlo; entonces, como que

ya estoy en la etapa de cambio, o por lo menos de conciencia, que quiero cambiar eso. (E2, 239–245)

Esta vulnerabilidad e impotencia se sintetiza en el concepto de vulnerabilidad digital, aludiendo a la experiencia de sentirse incapaces de gestionar el consumo dispositivos digitales.

Además de la vulnerabilidad, los alumnos describen otra experiencia en común: la atracción que les genera la pantalla, a pesar del daño que esta puede llegar a causarles.

Es como si lo tuvieras que hacer, como que tu cerebro quiere que lo hagas, como que si lo necesitará; no sé, casi que es como tomar agua, ¿viste?, es que, bueno, a veces disfrutás [de] tomar agua [...] pero creo que simplemente lo tomás.; es como que te llega un punto que es como que no te genera tantas emociones, y tanta felicidad [...] es como que lo haces [...] porque tu cerebro lo quiere, y tu cerebro no lo quiere, porque lo pedís, y ya, más por compromiso, por necesidad, que por gusto. (E11, 1652–1659)

Los estudiantes reconocen que experimentan una especie de magnetismo inalámbrico que los impulsa a recurrir constantemente a los dispositivos. Se utiliza aquí el concepto de magnetismo inalámbrico como un tema emergente de las narrativas, debido a que los estudiantes perciben esta fuerte atracción invisible, la cual les resulta difícil controlar. Como resultado, se ven afectadas la rutina diaria y la eficacia académica:

Por ejemplo, estudiaba diez minutos y me quedaba veinte minutos en el celular; ahí es cuando me daba cuenta, volvía a estudiar, pero ya no tenía concentración; bueno, me forzaba para tener concentración, y cuando me daba cuenta, ya estaba con el celu de nuevo. (E4, 700–703)

Un tercer tema importante es la postergación digital, que deriva, en parte, de la vulnerabilidad y del magnetismo. Tal como se explicó anteriormente, el magnetismo inalámbrico dificulta que los estudiantes se concentren en sus actividades académicas, ya que su atención es atraída de manera constante por la pantalla. Como resultado, tienden a postergar sus responsabilidades.

Uno de los participantes se habla a sí mismo mientras reflexiona sobre este fenómeno:

Es como que digo “me tengo que levantar”, “tengo que hacer esto”, “esto, esto y esto”. Y *sigo scrollando, y sigo scrollando, y sigo scrollando*. Y es como “dale, levantate, movete, dejá de usar el celular, levantate y movete”. A veces me agarra esta cosa de “un poco más”, ¿viste? Pero sí, es como que me retrasa esas actividades y como que voy posponiendo, posponiendo y posponiendo. Si no me pongo firme, me paro de repente o hago algo raro, voy a seguir ahí. (E11, 1569–1574)

Este estudiante no está solo en su incómoda sensación de postergación electrónica. Fueron varios los participantes que refirieron experiencias similares, pero con distintas palabras: “Si estoy con el celu en la cama, no me dan ganas de levantarme; después siento que pierdo mucho tiempo viendo reels, puedo estar estudiando, repasando un poco; ahí pierdo mucho tiempo” (E7, 1026–1028). El tema de la postergación digital puede sintetizarse en una conducta procrastinadora académica asociada también al magnetismo digital y a la vulnerabilidad que les genera la pantalla.

Si bien se mencionaron la postergación, el magnetismo y la vulnerabilidad, es posible afirmar que estos desafíos se desprenden de una raíz común que se ha denominado “actualización requerida”. Este tema engloba el motivo principal por el cual los estudiantes procrastinan al sentirse vulnerables frente al magnetismo de las pantallas. Dicho impulso por actualizar información fue claramente descripto por los participantes:

Me pasa que yo leo muchas noticias en Twitter, entonces, como que yo estoy todo el tiempo en eso, y como que me acuerdo de algo que leí a la mañana y digo “¿cómo será que habrá avanzado esto a la tarde?”. Todo así, rapidísimo. Entonces, como que me siento desactualizado, digamos, como que no estoy viendo lo último que está pasando en el momento en que está pasando... (E5, 786–789)

Esta urgencia recurrente por actualizar la información aparece vinculada, en palabras de los mismos estudiantes, con la postergación académica:

En lo académico, bueno, me distrae a la hora de yo sentarme a estudiar. Ahí sí me distrae bastante, pero por lo general me voy a la biblioteca. Y me da bastante ansiedad a veces, cuando paso mucho tiempo, por ejemplo, cuando llego al final del día, toda la tarde estoy en el celu, me da ansiedad el querer ver qué está pasando. Como que me siento desinformado. (E5, 779–783)

A partir de la descripción de estas temáticas, es posible identificar un ciclo de “sumisión digital”, en el que los estudiantes postergan sus responsabilidades académicas al verse vulnerables al magnetismo que ejercen las pantallas, debido a la necesidad de actualizarse constantemente:

Soy consciente [de] que causa adicción el hecho de [que] la pantallita, cuanto más chica, más adicción causa también; y tener el celular como herramienta, porque hoy en día tenés el celular en todo, te hace dependiente; un día te falta el celular y es como que te falta la vida. (E6, 934–937)

En la misma línea, y ya en una relación de dependencia con dispositivos que parecen imponerse sobre su voluntad, un estudiante relata: “Trato de buscar otros elementos con que distraerme, pero sí creo que me he vuelto muy dependiente de la pantalla” (E6, 954–955). La ausencia de autoeficacia para liberarse de esta sumisión se expresa en frases como “no puedo poner un límite, me cuesta” (E10, 1361); “me siento mal en el sentido [de] que no lo puedo hacer, no puede ser que no lo pueda hacer, tengo un poco de dependencia” (E2, 250–252); “horrible, sí, me siento remal porque no puede ser que no viva sin eso” (E2, 239).

Entre los desafíos descriptos por quienes hacen la transición a la vida universitaria, el que despierta mayor angustia es la sensación de estar sometidos a las pantallas por un magnetismo alimentado por la necesidad de actualizarse constantemente. A pesar del deseo de liberarse, los participantes experimentan una “sumisión digital” que viven con evidente malestar (véase la figura 1).

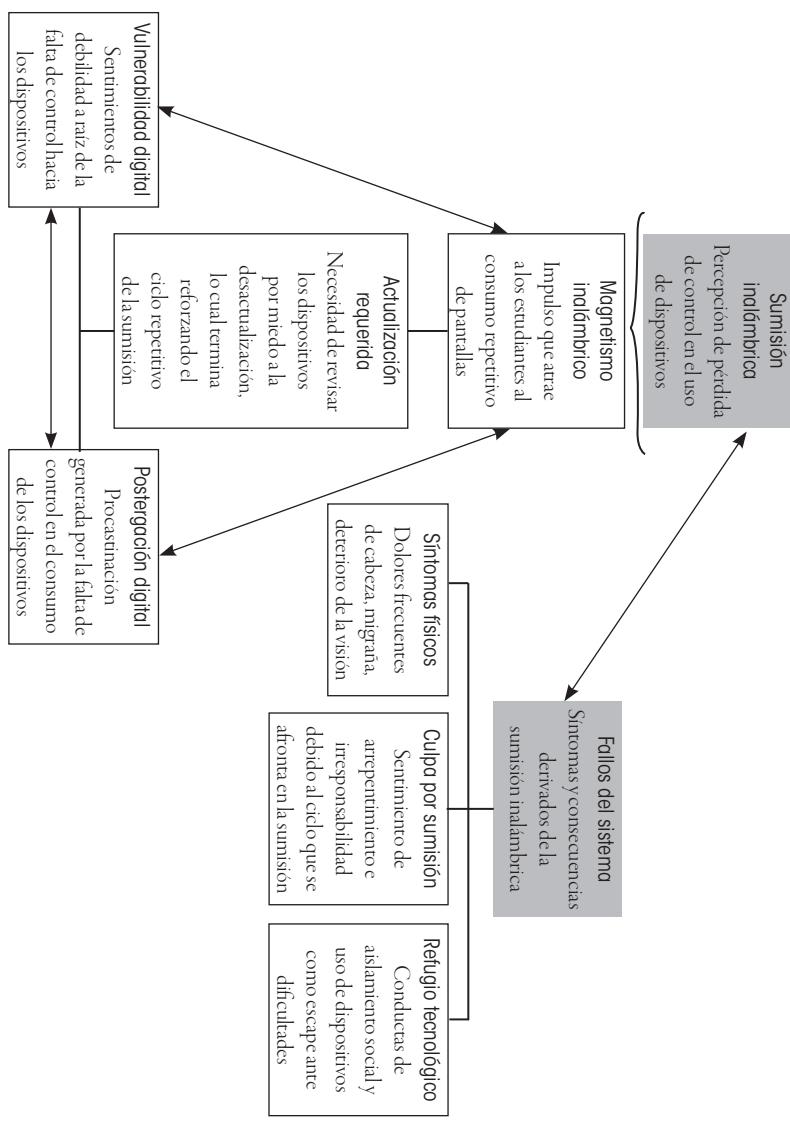


Figura 1. Desafíos de los universitarios ingresantes en relación con el consumo de pantallas

Otro de los temas que surgió de las narrativas fue etiquetado como “fallos del sistema”, en referencia a las consecuencias que enfrentan los estudiantes por el consumo de pantallas. Uno de estos “fallos” está asociado a síntomas físicos. Así lo expresa un entrevistado: “Yo soy consciente de que he consumido pantallas de[sde] muy corta edad y eso me ha afectado (...) la vista” (E6, 932). A esta complicación en la visión se suman otras consecuencias: “Me duele mucho la cabeza; cuando me quedo mucho tiempo en la compu, los ojos me duelen bastante” (E4, 605).

Otra de las repercusiones que activa la sumisión a las pantallas es la culpa y los estados anímicos negativos asociados. Como menciona una de las entrevistadas:

Sí, más que nada sentimental, cuando te enganchás con las pantallas y después te genera cierta culpa. [...] Porque no te das cuenta, más en TikTok, que empezas a bajar y bajar y bajar, y cuando te diste cuenta pasaron cuarenta minutos y tenías que hacer algo, o tenías que estudiar, y te genera un sentimiento negativo, digamos. (E9, 1211–1214)

Con remordimiento, otro estudiante comenta:

Cuando decís “tengo que rendir”, y estoy usando el teléfono; y realmente es pesado lo que te hace sentir, tendría que estar haciendo otra cosa, estoy malgastando mi tiempo; más que nada cuando uno se pone reflexivo. [...] O sea, a mí me ha pasado, yo pienso demasiado y es como cuánto tiempo de mi vida he gastado al frente de una pantalla mirando videos que no me van a servir de absolutamente nada; pero bueno, eso ya es algo más de sobrepensar que me agarra a mí. (E9, 1278–1284)

Otro alumno reflexiona: “La frustración, y por ahí ponerle el... ;Cómo se dice esto? La culpa que viene después del ‘¡No! ;Por qué pasé tanto tiempo?’” (E8, 1167). En general, los estudiantes que transitan la adaptación a la vida universitaria expresan esta sensación de culpa a través de preguntas retóricas: “¿Por qué estuve en Instagram y no estudié? A veces no me pasa, me obligo a estudiar, entonces dejo el celular, entonces a veces intento (...) no tener culpa” (E2, 255–256). Esta “culpa por sumisión” se identifica como la segunda categoría dentro de los “fallos del sistema”.

Por último, haciendo foco en el plano social, algunos estudiantes mencionan otra consecuencia de la sumisión digital: “A causa de eso creo

que también me quedo mucho en mi pieza encerrada” (E4, 687). Este aislamiento se repite en la siguiente cita: “Pero aquí [en la universidad] al principio me costaba demasiado y no sabía por qué. Y bueno, (...) en vez de salir y hacer ciertas cosas... Aunque sí salía, pero prefería quedarme en el cuarto a veces y usar el teléfono” (E1, 60–62). Quedarse en la habitación usando el celular aparece así como un refugio frente a su dificultad de adaptación social.

En sintonía con esta categoría, otro estudiante reflexiona: “Me pongo mal, no puede ser que con un día así de lindo, capaz, me quede [en] cerrado en mi casa... Me pongo a ver videos y, cuando me doy cuenta, [el tiempo] pasó sin hacer nada” (E7, 1032–1334).

Este estudio revela una serie de desafíos vinculados con el uso persistente de pantallas que impactan en el bienestar de los estudiantes. Los participantes describen una sensación de vulnerabilidad, que se manifiesta como una dependencia difícil de controlar. En este sentido, Villani et al. (2018) encontraron una relación similar entre el uso intensivo de tecnologías digitales y la sensación de pérdida de control entre estudiantes universitarios. Esta vulnerabilidad se traduce en sentimientos de impotencia y frustración, como reflejan las narrativas.

El fenómeno del magnetismo inalámbrico, en el que los estudiantes se sienten casi obligados a interactuar con sus dispositivos, también es reportado por Junco y Cotten (2012), quienes observaron en los jóvenes universitarios una necesidad compulsiva de revisar constantemente sus dispositivos. Esta compulsión afecta tanto al tiempo disponible como a la capacidad de concentrarse en tareas académicas.

La postergación digital se convierte en una problemática importante, ya que los estudiantes retrasan sus responsabilidades académicas debido a la constante atracción de las pantallas. Steel (2007) destacó que el uso excesivo de dispositivos móviles puede llevar a una postergación de actividades importantes entre los estudiantes universitarios. Este comportamiento de procrastinación académica afecta directamente su rendimiento y genera sentimientos de culpa y ansiedad.

Las narrativas también revelan un ciclo de “sumisión digital”, donde la necesidad constante de actualizarse genera dependencia: “Me siento desactualizado, digamos, como que no estoy viendo lo último que está pasando” (E5, 786–789). Rozjonjuk et al. (2020) identifican este efecto con la ansiedad derivada del miedo a perderse algo en redes sociales.

Kuss y Griffiths (2011) encontraron que el uso excesivo de tecnologías digitales perpetúa la procrastinación y refuerza el sentimiento de vulnerabilidad en el entorno educativo. Este ciclo sostiene la dependencia y dificulta que los estudiantes se concentren en sus estudios.

Por otro lado, los participantes refirieron síntomas físicos como dolor de cabeza y problemas de visión debido al uso prolongado de pantallas. Rosen et al. (2013) también identificaron efectos negativos en la salud física y mental de los estudiantes universitarios debido al uso prolongado de dispositivos digitales. Estos síntomas pueden llevar a un deterioro en su calidad de vida y afectar su desempeño académico.

En síntesis, los estudiantes universitarios enfrentan desafíos significativos relacionados con el consumo de pantallas, que afectan su bienestar psicológico, rendimiento académico y vida social. Estos hallazgos resaltan la necesidad de desarrollar estrategias para gestionar equilibradamente el tiempo de pantalla y promover el uso saludable de las tecnologías digitales. En línea con lo propuesto, las investigaciones de Villani et al. (2018), Junco y Cotten (2012), Steel (2007), Kuss y Griffiths (2011) y Rosen et al. (2013) subrayan la necesidad de abordar estos desafíos de manera integral para mejorar el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes.

Se requieren medidas institucionales como psicoeducación sobre riesgos potenciales del consumo de pantallas, capacitación en técnicas de gestión del tiempo específicas para el control de su uso, desarrollo de aplicaciones que limiten el consumo de redes sociales, y apoyo psicológico a quienes se sienten incapaces de autogestionar el consumo. Además, las universidades podrían crear y promover zonas de estudio y socialización libres de distracciones digitales, así como actividades extracurriculares libres de pantallas. Estas medidas de abordaje integral podrían alterar el

estado de vulnerabilidad digital, la culpa y la procrastinación académica señaladas por los participantes.

PI 3: ¿Qué estrategias utilizan los participantes para gestionar su tiempo y equilibrar el consumo de pantallas?

Los estudiantes describen diversas estrategias de control tecnológico que intentan implementar para evitar verse sometidos al consumo excesivo de pantallas. Una de ellas es el control por notificación, que consiste en mantener las notificaciones de las aplicaciones desactivadas con el fin de controlar el impulso de consultar novedades en las redes sociales. Como menciona una de las entrevistadas: “Por ahí lo que uso es la función ‘modo no distracción’, que como que seleccionas las aplicaciones que te distraen y te las bloquea para que no te lleguen notificaciones mientras estudiás” (E8, 1140–1142).

Otro participante explica que mantiene activadas únicamente las notificaciones de WhatsApp, ya que las considera relevantes:

Solamente tengo activadas las [notificaciones] de WhatsApp. Entonces si llega, porque me llegó un mensaje, que por lo general es algo por lo que me necesitan en el momento, donde no me escriben por escribir. Entonces, bueno. O es algo de la facultad, o es mi novio, o bueno, o una amiga. Entonces lo trato de mirar solo si suena. Me digo “bueno, no voy a mirarlo por mirar, solamente si es algo relativamente importante”. (E12, 1871–1875)

Otra estrategia empleada es el control por distancia, que consiste en dejar el dispositivo lejos durante los momentos de estudio. Algunos de los estudiantes comentaron: “Ahora estoy tratando de dejar el teléfono en otro lugar. Si estoy en mi casa, lo dejo en otra habitación” (E12, 1867–1868); “Sí, lo dejo en otro lado, y si estoy estudiando afuera, o no lo agarro. O, no sé, lo dejo en otro lado y ya se me van las ganas, digamos, de tenerlo” (E3, 411).

En la misma línea aparece el control por apagado, que implica mantener el celular apagado para evitar distracciones. Así lo describen los participantes: “Apagar el celu, casi siempre. Intento mantener en la compu el WhatsApp y apago el celu por si pasa alguna emergencia. Lo uso más que nada para estudiar” (E5, 794–795); “y, apagarlo, el teléfono, apagarlo,

más que nada porque por ahí, por más que lo dejes a un costado, te llega una notificación y querés agarrarlo" (E9, 1223–1224).

Otro tipo de estrategia que se diferencia de las mencionadas es el control por ocupación, en el que los estudiantes procuran reemplazar el tiempo frente a las pantallas por otras actividades. Entre las alternativas mencionadas destacan el ejercicio, los deportes y actividades recreativas como escribir o leer: "Hacer ejercicio o algún juego al aire libre, no sé, algún deporte; eso ayuda bastante a uno desconectarse de todo eso" (E6, 944); "intento también desacostumbrarme un poco con eso de agarrar otras actividades que me concentren en otra cosa, escribir o leer, que me gusta, para que sea más fácil" (E9, 1275–1276).

Por último, los participantes mencionan la estrategia del control por alarma, que se basa en el uso de alarmas o recordatorios para organizar los tiempos en los que deben realizar alguna actividad. Así lo explican los participantes: "Comúnmente, me pongo alarmas. Con la alarma digo 'ya, ya pasó este tiempo'; no importa lo que estoy haciendo, lo dejo y retomo lo que estoy haciendo" (E8, 1137–1338); "yo tengo tipo el límite en todas las pantallas, en todas las aplicaciones. O sea, podés ponerte un tiempo límite: media hora en cada aplicación. Entonces, cuando llegás a ese momento, te aparece el aviso" (E10, 1380–1381). No obstante, los mismos estudiantes reconocen que, más allá de eso, estas estrategias requieren de voluntad personal para cumplir los límites propuestos y sostener un uso equilibrado de las pantallas.

En el caso de no lograr un grado de control aceptable con las estrategias previamente mencionadas, se observa un "punto de quiebre" en el que los estudiantes reconocen la necesidad de un cambio. Este momento revela un grado de conciencia sobre la problemática que los lleva a tomar acciones para suspender el uso de pantallas: "De la nada, sin pensarlo, y digo 'no puede ser', y lo dejo de vuelta; entonces me voy dando cuenta y, por lo menos, estoy intentando darme cuenta cuando agarro el celular" (E2, 232).

En la misma línea, otro estudiante reflexiona:

Pensar en que, si no lo hago yo, digamos, si no dejo yo de usarlo, de darle tanta importancia, no lo va a hacer nadie... Bueno, con la carrera, por ejemplo, no quiero perder el tiempo a mí viejo que me está ayudando y qué sé yo. (E3, 480–482)

Este punto de quiebre lleva a algunos estudiantes a implementar un control por *insight*, es decir, una autorreflexión que los ayuda a suspender el consumo de pantallas y retomar sus responsabilidades académicas sin la distracción constante de los dispositivos (véase la figura 2).

El análisis de los datos permite identificar diversas estrategias de control tecnológico que los estudiantes universitarios utilizan para evitar el consumo excesivo de pantallas:

1. Control por notificación: desactivar las notificaciones para evitar distracciones. Meier, Reinecke y Meltzer (2016) consideran que esta práctica puede disminuir significativamente la adicción a los dispositivos digitales.
2. Control por distancia: mantener los dispositivos fuera de alcance o fuera de la vista mientras estudian. Bozsik et al. (2021) encontraron que esta estrategia favorece la concentración y reduce la tentación de usarlos.
3. Control por apagado: apagar el dispositivo durante los momentos de estudio, evitando así posibles distracciones.
4. Control por ocupación: sustituir el tiempo frente a pantallas por otras actividades, como el ejercicio o la lectura. Hurst et al. (2018) sugieren que involucrarse en actividades físicas puede disminuir el uso compulsivo de dispositivos digitales.
5. Control por alarma: utilizar alarmas o recordatorios para regular el tiempo de uso. Katz y Kravetz (2019) señalan que el uso de alarmas puede ayudar a establecer límites temporales en el consumo tecnológico.
6. Control por *insight*: alcanzar un momento de autorreflexión que permite tomar conciencia de la dependencia tecnológica y buscar un cambio de hábitos. Anderson y Rainie (2018) destacan la efectividad de esta autorreflexión como catalizador para modificar conductas tecnológicas.

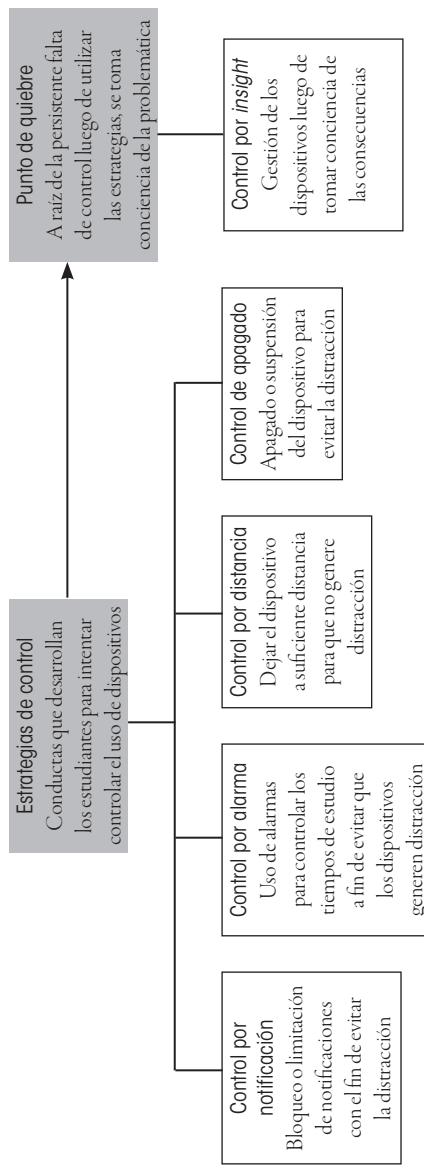


Figura 2. Conductas de los estudiantes universitarios ingresantes para controlar el uso de dispositivos

En resumen, los estudiantes universitarios emplean una variedad de estrategias de control tecnológico para gestionar su relación con las pantallas. Las investigaciones de Meier, Reinecke y Meltzer (2016), Bozsik et al. (2021), Hurst et al. (2018), Katz y Kravetz (2019) y Anderson y Rainie (2018) respaldan la efectividad de estas técnicas en la reducción del consumo excesivo de dispositivos digitales, promoviendo un uso más saludable y equilibrado de las tecnologías.

PI 4: ¿Qué oportunidades perciben los estudiantes en el consumo de pantallas como herramienta de aprendizaje y desarrollo personal en el inicio de su experiencia universitaria?

Los estudiantes que atraviesan la transición a la universidad reconocen que el uso de pantallas y la virtualidad ofrecen algunas oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo personal. Aun así, como veremos a continuación, estas oportunidades suelen ser subutilizadas, lo que limita de manera significativa su potencial.

Debido a esta utilización parcial y, en ocasiones, superficial de los beneficios tecnológicos, este tema emergente fue denominado “medias oportunidades”, en alusión a que los estudiantes perciben ventajas en el consumo de pantallas, pero no logran aprovecharlas plenamente (véase la figura 3).

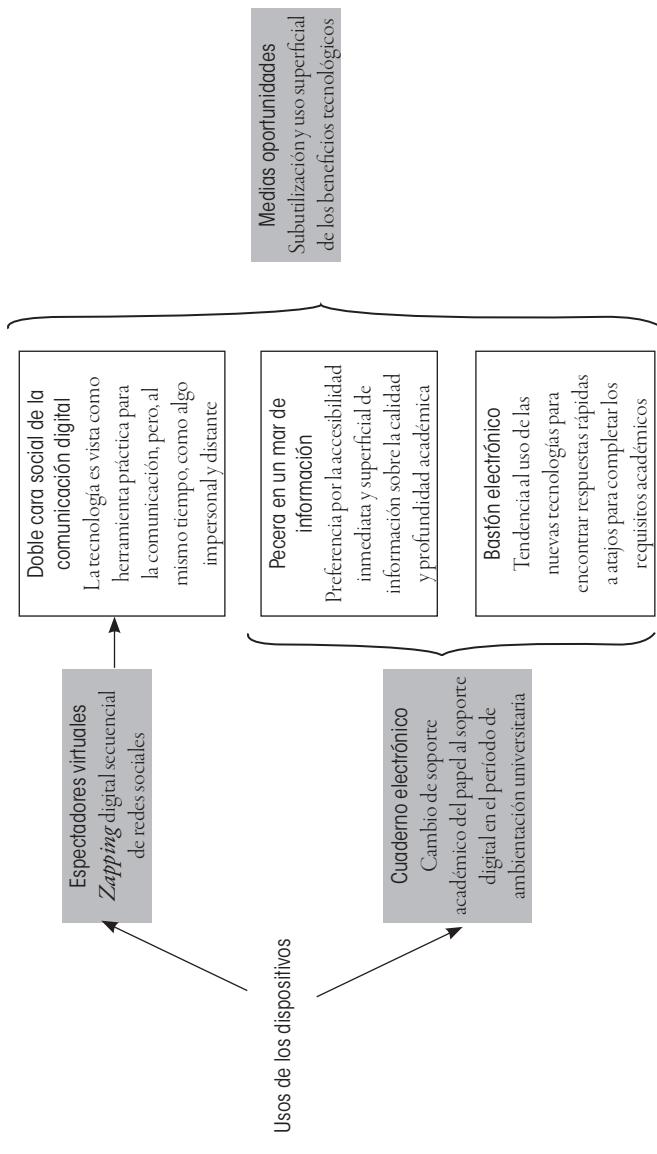


Figura 3. Percepción de los estudiantes universitarios ingresantes respecto de las oportunidades que ofrece la tecnología

Una de las oportunidades mencionadas por los estudiantes es la practicidad para la comunicación. En palabras de los participantes:

El hecho de la comunicación, más que nada cuando estás lejos de tu familia o tus seres queridos; te ayuda bastante eso. Ahora ya no hay teléfonos públicos y el mail no se usa, entonces el celular es lo más fácil y también facilita las videollamadas y demás en cualquier ocasión que estés. (E6, 938–940)

Aunque a primera vista esta parece ser una gran oportunidad, otros estudiantes mencionan:

En mi contexto de haberme mudado, de estar lejos, tiene algo positivo de poder seguir en contacto con las personas que están lejos, pero después de eso que te decía, de que uno siente que tiene una interacción real, y no es tan así, o sea, no es sano, como salir a hacer algo con alguien. (E9, 1248–1250)

Esto deja en evidencia “la doble cara de la comunicación digital” que las anunciadas facilidades de la interacción electrónica realmente aportan. Como bien se expresó en otra entrevista:

Por pantallas a veces puede ser un poco confuso porque no sabés con qué intención, no sé, escribís las cosas a veces. Me ha pasado que, no sé, en mi grupo de amigas alguna pone un comentario y como que las demás no lo entienden de la misma forma. Y siento que, si estás así en persona, como que charlás y sabés mucho más con el... no sé, con el cuerpo como que podés comunicar mucho más. (E3, 495–497)

Otro de los beneficios destacados es la comodidad en procesos académicos. Así lo describen los participantes: “En lo académico, la computadora me resalta, me podría hacer [el] trabajo más cómodo, estar en el campus más cómodo, porque en el celu no se puede, no me deja” (E7, 1049–1050).

En este mismo sentido, algunos estudiantes mencionaron la practicidad y facilidad de transporte de los dispositivos:

La pantalla me ayuda mucho en el sentido de que estudio en la *tablet*. La compré este año para empezar la facu, me está ayudando una banda. No tengo que llevar un montón de papeles, no tengo la mochila pesada; entonces, cosas así me re ayudan. La notebook también, porque tengo el Power, y en la *tablet* escribo. (E2, 265–267)

Esta ductilidad convierte a las herramientas digitales en una suerte de “bastón electrónico” que los estudiantes utilizan para tener mayor comodidad durante el cursado.

Por último, los entrevistados señalaron como ventaja la posibilidad de recurrir a los dispositivos para obtener respuestas rápidas a consultas académicas. Uno de ellos comentó: “Yo creo que, más que nada, la facilitación de contenidos en línea. Buscar información, usar el Chat GPT como ahora se usa, ese tipo de cosas; el acceso rápido” (E15, 2401–2402).

Los estudiantes consideran que los motores de búsqueda o las herramientas de inteligencia artificial simplifican los procesos:

Hay tantas cosas en la tecnología; por ejemplo, tengo la *app* que uso para hacer mis resúmenes y también tengo YouTube, que me enseña muchas cosas que a veces el profesor no lo mencionó... Yo sé que todos hablamos hoy mucho de Chat GPT; eso intento no usarlo tanto, pero me está ayudando mucho en los resúmenes también. Entonces, te voy a decir, hay una forma de usarlo bien también y hay una forma de usarlo mal; entonces, en ese sentido, el Chat GPT me está ayudando en los resúmenes, me está ayudando también en hacer preguntas para estudiar para el examen. (E2, 296–301).

Sin embargo, aquí también se evidencia un uso limitado de las oportunidades que ofrecen las herramientas digitales. Quizás como parte del proceso de ambientación y aprendizaje que significa el ingreso a la experiencia universitaria, los participantes parecen moverse en una “pecera en un mar de información”. Esta metáfora refleja la forma limitada en que utilizan herramientas como la inteligencia artificial generativa. En lugar de realizar consultas en el mar de información que ofrecen las bases de datos académicos, los participantes eligen moverse en la reducida “pecera” que ofrecen los videos de una plataforma o la respuesta que brinda un chat de inteligencia artificial.

Este estudio revela que los estudiantes universitarios reconocen diversas oportunidades en el uso de pantallas y la virtualidad; no obstante, tienden a subutilizarlas, limitando su potencial significativamente. Este fenómeno, identificado como “medias oportunidades”, remite al uso parcial o superficial de los beneficios tecnológicos. Una de las oportunidades mencionadas es la practicidad para la comunicación. Los estudiantes

valoran la facilidad de mantenerse en contacto con familiares y amigos a través de dispositivos móviles y videollamadas. Sin embargo, esta ventaja también presenta una “doble cara”. Como se menciona en el texto, la interacción digital puede no ser tan satisfactoria como la interacción cara a cara, lo que puede llevar a una sensación de aislamiento o falta de conexión real. Este fenómeno se alinea con estudios que indican que, aunque las tecnologías de comunicación facilitan el contacto, no siempre reemplazan la calidad de las interacciones presenciales (Rodríguez et al., 2001; Muñoz-De-Mier et al., 2017).

Otro beneficio destacado es la comodidad en los procesos académicos. Los estudiantes utilizan dispositivos como tabletas y laptops para estudiar y realizar tareas, lo que les evita cargar libros pesados o fotocopias. Sin embargo, el uso de las herramientas digitales permanece en un nivel superficial respecto de los recursos puestos a su disposición. En lugar de explorar las extensas bases de datos académicas disponibles, los estudiantes a menudo recurren a fuentes de fácil accesibilidad, pero menos eruditas, como videos en plataformas populares o respuestas rápidas de herramientas de inteligencia artificial (Ranchal García, 2023; López de la Madrid et al., 2015). Esta tendencia refleja un manejo precario de las oportunidades tecnológicas y limita el potencial de aprendizaje profundo y crítico.

La metáfora de la “pecera en un mar de información” ilustra cómo los estudiantes se limitan a un consumo superficial y no académico de la información. En consonancia con estos hallazgos, De Piero et al. (201) y Ranchal García (2023) concluyen que los estudiantes universitarios a menudo adoptan hábitos de consumo de información que priorizan la inmediatez y la facilidad sobre la profundidad y la calidad. Como resultado, las producciones de los estudiantes carecen de análisis crítico y comprensión exhaustiva (véase la figura 3).

Conclusiones

El presente estudio aporta evidencia significativa para afirmar que el consumo de pantallas modela gran parte de la experiencia de los ingresantes universitarios. Se identificó que los estudiantes utilizan las pantallas

principalmente para el *zapping* digital en redes sociales de forma secuenciada y, en ocasiones, compulsiva.

Los participantes también relatan que las pantallas funcionan como herramientas académicas que sustituyen al soporte papel utilizado en la educación media. Sin embargo, esta transición al soporte digital no está exenta de desafíos. La vulnerabilidad digital y el magnetismo inalámbrico son dos conceptos clave que emergen de las narrativas, que describen la sensación de impotencia y atracción constante hacia las tecnologías digitales. Esta dependencia no solo afecta el bienestar emocional, generando sentimientos de culpa y frustración, sino que también impacta en el rendimiento académico y en la capacidad de concentración, fomentando la postergación de responsabilidades.

Conscientes de las implicancias de esta vulnerabilidad, los estudiantes universitarios ensayan una variedad de estrategias de control tecnológico para gestionar el uso de pantallas. Entre ellas se destacan el control por notificación, distancia, apagado, ocupación, alarma e insight, mecanismos que, en definitiva, requieren del ejercicio de una voluntad individual que resulta precaria y parcialmente doblegada por la “sumisión digital”.

Estos resultados resaltan la necesidad de implementar estrategias que permitan a los estudiantes gestionar de manera más saludable su tiempo frente a las pantallas. A fin de realizar un abordaje integral, las instituciones de educación superior podrían ofrecer recursos psicoeducativos, técnicas de manejo del tiempo frente a pantallas y apoyo psicológico, con el fin de mitigar los efectos de esta “sumisión digital”. De esta manera, se podría promover un uso más equilibrado de la tecnología, que maximice sus beneficios académicos sin comprometer el bienestar psicológico y físico de los estudiantes.

En sus narrativas, los estudiantes también reconocen una serie de oportunidades en el uso de pantallas y la virtualidad. Sin embargo, dichas oportunidades suelen ser subutilizadas, lo que limita significativamente su potencial. Este fenómeno, identificado como *medias oportunidades*, alude al uso parcial o superficial de los beneficios tecnológicos.

Uno de los principales aspectos positivos mencionados por los estudiantes es la practicidad de la comunicación digital, que facilita el contacto con familiares y amigos a través de dispositivos móviles y videollamadas, especialmente en situaciones de distancia geográfica. No obstante, los participantes también señalan una “doble cara” de este recurso, ya que, aunque permite mantener el contacto, la calidad de la interacción digital no se equipara con la interacción cara a cara, lo que puede generar una sensación de desconexión o falta de autenticidad en estos intercambios. Este hallazgo coincide con estudios previos que sugieren que, aunque la tecnología de comunicación facilita el contacto a distancia, no siempre reemplaza la profundidad y calidad de las interacciones presenciales.

En el ámbito académico, los estudiantes valoran la comodidad que les brindan los dispositivos electrónicos para completar sus tareas. Sin embargo, se observa que los estudiantes suelen limitarse a un uso superficial de estas herramientas y recurren a fuentes de fácil acceso, como videos en plataformas populares o respuestas rápidas de herramientas de inteligencia artificial, en lugar de explorar los recursos académicos más amplios y profundos, como bases de datos especializadas. La metáfora de la “pecera en un mar de información” captura esta tendencia, donde los estudiantes prefieren la accesibilidad inmediata sobre la calidad académica de la información. Este patrón refleja una dependencia de soluciones rápidas y sencillas, lo que limita su capacidad para desarrollar un aprendizaje crítico y profundo.

Se hace evidente que, aunque las herramientas digitales ofrecen un gran potencial para facilitar el aprendizaje y la interacción, los ingresantes universitarios aún no logran aprovechar plenamente estas oportunidades. Este escenario sugiere la necesidad de orientación y formación en el uso eficaz de las tecnologías para maximizar sus beneficios.

Aportes nuevos al tema

Este estudio aporta narrativas valiosas que permiten comprender la experiencia del consumo de pantallas entre los estudiantes universitarios durante su transición académica. A partir de estas narrativas emergieron nuevos temas como la vulnerabilidad digital, el magnetismo inalámbrico,

la postergación digital y las estrategias de control tecnológico. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos, pero también ofrecen nuevas perspectivas sobre la manera en que los estudiantes perciben y manejan estas dinámicas.

Uno de los aportes más significativos es la identificación del concepto de medias oportunidades, que describe la subutilización de las posibilidades tecnológicas disponibles. Este hallazgo resalta la necesidad de fomentar un uso más consciente y eficaz de las herramientas digitales en el ámbito académico universitario.

Limitaciones metodológicas y teóricas

Saturación conceptual

No se logró una adecuada saturación temática con los participantes. Hubiera sido conveniente realizar una segunda entrevista para confirmar los temas emergentes. Asimismo, no fue posible implementar grupos focales, lo cual afectó a la triangulación de fuentes de información. La recolección de datos se realizó en el cierre de un período académico y el inicio del receso, lo que redujo el acceso a los participantes y afectó significativamente su predisposición a participar del estudio.

Contexto

El estudio se desarrolló en una universidad privada y confesional, lo que puede limitar la transferibilidad de los resultados a otros entornos académicos o institucionales. Sería beneficioso llevar a cabo investigaciones similares en universidades de distinto perfil y en contextos culturales diversos, a fin de verificar la consistencia de los hallazgos y explorar variaciones contextuales.

Referencias bibliográficas

- Alexander, B. (2017). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media.* ABC-CLIO.
- Anderson, J., y Rainie, L. (2018). *The future of well-being in a tech-saturated world.* Pew Research Center.

- Aufa, A., Mustansyir, R., y Maharani, S. (2020). What is smartphone? Philosophical perspective: Reflection on the use of smartphone in the new normal life. *Research, Society and Development*, 9(9), e116996991. <http://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6991>
- Bozsik, F., Rozgonjuk, D., Schaub, M. P., y Montag, C. (2021). The association between smartphone use and concentration, mental health, and physical activity: A daily diary study. *Computers in Human Behavior*, 115(3), 106618.
- Braun, V., y Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Celis Bueno, C. (2020). La economía de la atención: del ciber-tiempo al tiempo cinematográfico. *Revista Hipertextos*, 8(14), 59–71. <https://doi.org/10.24215/23143924e019>
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Clandinin, J., Lessard, S., y Caine, V. (2018). *La ética relacional de la indagación narrativa*. Routledge, Taylor & Francis.
- Clandinin, J. (2016). *Participar en la indagación narrativa*. Routledge.
- Creswell J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- De Piero, A., et al. (2015). Hábitos de consumo del estudiante universitario: el caso del centro universitario del sur, de la Universidad de Guadalajara. *Nova Scientia*, 7(13), 45–60.
- Escobar, J., y Bonilla-Jimenez, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51–67. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25267w/guiagruposfocales.pdf>
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista* [documento]. <https://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature* (2.ª ed.). Dover Publications.
- Giedd, J. N. (2020). El cerebro adolescente y el encanto natural de los medios digitales. *Diálogos en neurociencia clínica*, 22(2), 127–133. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/jgiedd>
- Giraldo-Luque, S., y Fernández-Rovira, C. (2020). Redes sociales y consumo digital en jóvenes universitarios: economía de la atención y oligopolios de la comunicación en el siglo XXI. *Profesional de la información*, 29(5), e290528. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.28>

- Giraldo-Luque, A., y Fernández-Rovira, J. I. (2020). Consumo de redes sociales y su impacto en la atención y el bienestar psicológico en jóvenes universitarios. *Revista de Psicología Universitaria*, 15(2), 123–135.
- Hurst, J., Dittmar, H., Banerjee, R., Bond, R., y Kasser, T. (2018). The relationship between materialistic values and environmental attitudes and behaviors: A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 55(1), 40–50.
- Jasso Medrano, L. M., y López Rosales, J. (2017). Uso intensivo de redes sociales y su relación con problemas de memoria de trabajo en estudiantes universitarios. *Estudios de Educación Superior*, 10(1), 45–58.
- Junco, R., y Cotten, S. R. (2012). No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, 59(2), 505–514.
- Katz, V. S., y Kravetz, D. (2019). Digital inequality and developmental trajectories: Incorporating individual, family, and neighborhood factors into digital inequality research. *New Media & Society*, 21(5), 1181–1200.
- Kuss, D. J., y Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction—A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528–3552.
- ian, S. lei, Sun, X. jun, Zhou, Z. kui, Fan, C. ying, Niu, G. feng, y Liu, Q. qi. (2018). Social networking site addiction and undergraduate students' irrational procrastination: Themediating role of social networking site fatigue and the moderating role of effortful control. *PLOS ONE*, 13(12). <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.020816>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., y Zilber, T. (1998). *Investigación narrativa: Lectura, análisis e interpretación*. Salvia.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Indagación naturalista*. SAGE.
- Lombardo, M. D. (2022). *Adicción a las redes sociales y procrastinación académica en estudiantes universitarios y terciarios del AMBA* [tesis de licenciatura, Universidad Abierta Interamericana]. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/1284>
- López de la Madrid, M. C., et al. (2015). Hábitos de consumo del estudiante universitario. *Nova Scientia*, 7(13), 45–60.
- López-Gil, K. S., y Ramírez Osorio, L. S. (2020). Concepciones de ingresantes universitarios sobre la multitarea en entornos digitales. *Zona Próxima*, (33), 3–26.
- Maldonado Berea, S., García González, J., y Sampedro-Requena, B. E. (2019). Hábitos de consumo de redes sociales en estudiantes universitarios: Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 12(3), 201–215.

- Meier, A., Reinecke, L., y Meltzer, C. E. (2016). "Facebookcrastination"? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students' well-being. *Computers in Human Behavior*, 64(3), 65–76.
- Mulholland, J., y Wallace, J. (2003). Fuerza, compartir y servicio: Restorying y legitimación de textos de investigación. *Revista Británica de Investigación Educativa*, 29(1), 5–23. <http://doi.org/10.1080/0141192032000057348>
- Muñoz-De-Mier, M., et al. (2017). Estrés académico y hábitos de consumo en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 25(2), 89–102.
- Mustapha, I., Thuy Van, N., Shahverdi, M., Qureshi, M., y Khan, N. (2021). Effectiveness of digital technology in education during COVID-19 pandemic: A bibliometric analysis. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 15(8), 136–154. <http://dx.doi.org/10.3991/ijim.v15i08.20415>
- Núñez-Guzmán, R. L., y Cisneros-Chavez, B. C. (2019). Adicción a redes sociales y procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 15, 114–120.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232.
- Ranchal García, S. (2023). *Influencia del consumo y el policonsumo al rendimiento académico y al autoconcepto de jóvenes universitarios: revisión sistemática*. Universidad de Granada.
- Ravitch, S. M., y Carl, N. M. (2016). *Investigación cualitativa: puente entre lo conceptual, lo teórico y lo metodológico*. SAGE.
- Reátegui, N. E. S., y Álvarez, P. M. B. (2023). Uso de redes sociales y procrastinación en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 3(1), e24035-e24035.
- Reyes, T. (Diciembre de 1999). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. *Forum Empresarial*, 4(2), 74–87.
- Rodríguez, J., et al. (2001). Consumo responsable en estudiantes de pregrado de tres universidades. *Revista de Estudios Sociales*, 10(2), 67–85.
- Rosen, L. D., Whaling, K., Carrier, L. M., Cheever, N. A., y Rokkum, J. (2013). The media and technology usage and attitudes scale: An empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2501–2511.
- Shenton, A. K. (2004). Estrategias para asegurar la confiabilidad en proyectos de investigación cualitativa. *Educación para la Información*, 22(2), 63–75. <http://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.

- Tice, D., y Baumeister, R. (1997). Estudio longitudinal de la procrastinación, el rendimiento, el estrés y la salud: los costes y beneficios del holgazanería. *Psychological Science*, 8, 454–458. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Villani, D., Cipresso, P., Gatti, E., y Riva, G. (2018). The effects of a mobile-based intervention on the reduction of stress-related symptoms. *Computers in Human Behavior*, 87(1), 299–310.
- Zallocchi, V., y Perret Marino, S. (2019). Uso de tecnologías digitales en la educación superior: beneficios y desafíos. *Journal of Educational Technology*, 8(4), 234–248.



7. Estrategias de afrontamiento y regulación emocional en militares argentinos

Coping Strategies and Emotional Regulation in Argentine Military Personnel

Evelin Karen Tolaba

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
evelin.tolaba@uap.edu.ar

Raúl Sánchez

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
raul.sanchez@uap.edu.ar

Recibido: 22 de mayo de 2025

Aceptado: 7 de julio de 2025

Doi: <https://doi.org/10.56487/64tz2t54>

Resumen

Introducción. El objetivo de este estudio fue analizar las estrategias de afrontamiento y regulación emocional utilizadas por militares argentinos, así como explorar sus variaciones en función del sexo, la edad, los años de servicio y la cantidad de traslados.

Método. Se aplicaron la versión en español del Cuestionario de Modos de Afrontamiento (Ways of Coping Questionnaire, WCC), adaptada por Richaud de Minzi y Sacchi (1995), y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) de Gross (1998), en su adaptación argentina realizada por Andrés y Urquijo (2011). La muestra estuvo compuesta por 113 militares (66 hombres y 48 mujeres), seleccionados mediante un muestreo no probabilístico.

Resultados. La reevaluación cognitiva ($M = 5,24$; $DE = 1,05$) y el análisis lógico ($M = 2,34$; $DE = 0,45$) fueron las estrategias más utilizadas. No se encontraron diferencias significativas por sexo en afrontamiento ($F[9,10] = 1,25$; $p = 0,28$) ni en regulación emocional ($F[2,11] = 3,05$; $p = 0,05$). Sin embargo, con el aumento de la edad ($F[18,20] = 2,83$; $p = 0,001$) y de la antigüedad laboral ($F[18,20] = 3,16$; $p = 0,001$) se observó un mayor uso de estrategias proactivas y una menor supresión emocional. La cantidad de traslados no influyó significativamente en el uso específico

de estrategias de afrontamiento ($F[18,20] = 2,37; p = 9,002$) ni en la regulación emocional ($F[4,22] = 1,39; p = 0,24$).

Conclusiones. En general, los militares emplearon estrategias proactivas y centradas en el problema, influenciadas por su formación institucional. Los traslados no fueron percibidos como eventos emocionalmente estresantes, lo que sugiere su naturalización en la cultura militar.

Palabras claves

Estrategias de afrontamiento — Regulación emocional — Militares argentinos

Abstract

Introduction. The objective of this study was to analyze the coping and emotion regulation strategies used by Argentine military personnel, and to explore their variations according to sex, age, years of service, and number of relocations.

Method. The Spanish version of the Ways of Coping Checklist (WCC), adapted by Richaud de Minzi and Sacchi (1995), and the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) by Gross (1998), Argentine adaptation by Andrés and Urquijo (2011), were applied. The sample consisted of 113 military personnel (66 men and 48 women), selected through non-probabilistic sampling.

Results. Cognitive reappraisal ($M=5.24, DE=1.05$) and logical analysis ($M=2.34, DE=0.45$) were the most used strategies. No significant differences were found by sex in coping ($F[9,10]=1.25, p=0.28$) or emotion regulation ($F[2,11]=3.05, p=0.05$). However, with increasing age ($F[18,20]=2.83, p=0.001$) and seniority ($F[18,20]=3.16, p=0.001$), there was a greater use of proactive strategies and less emotional suppression. The number of relocations did not significantly influence the specific use of coping strategies ($F[18,20]=2.37, p=0.002$) nor emotion regulation ($F[4,22]=1.39, p=0.237$).

Conclusions. Overall, military personnel tended to employ proactive, problem-focused strategies influenced by their institutional training. Relocations were not perceived as emotionally stressful events, suggesting their normalization within military culture.

Keywords

Coping strategies — Emotional regulation — Argentine military

Introducción

Ingresar a las fuerzas armadas implicó un proceso de cambio profundo para los individuos que eligieron pertenecer a ellas. Adaptarse a nuevas normas y costumbres, asumir responsabilidades y adoptar formas de pensar distintas conformó un proceso exigente. Estas exigencias influyeron directamente en cómo los militares del Ejército Argentino enfrentaron los desafíos surgidos en este nuevo entorno y cómo debieron gestionarlos, por lo cual resultó relevante analizar qué estrategias utilizaron para afrontar estas experiencias, las cuales se vieron influenciadas por factores personales y sociales que interactuaron entre sí (Lazarus y Folkman, 1986; Blanco, 1995).

Como resultado de una estructura jerárquica, el trabajo en equipo y entrenamientos exigentes, los militares atravesaron un proceso de adaptación tanto individual como colectivo (Badanó, 2006; Loaiza y Posada, 2016).

Lazarus y Folkman (1986) definieron las estrategias de afrontamiento como esfuerzos cognitivos y conductuales desplegados frente a situaciones que resultan amenazantes o que exceden la capacidad del individuo. Propusieron dos dimensiones: el afrontamiento centrado en el problema, orientado a modificar o manipular una situación estresante mediante un plan de acción analítico; y el afrontamiento centrado en la emoción, destinado a regular el impacto emocional a través de actividades como la actividad física o la búsqueda de apoyo emocional o social (Lazarus y Folkman, 1984). Además, Billings y Moss (1982) propusieron un tercer tipo: el afrontamiento centrado en la evaluación, que consiste en redefinir cognitivamente la situación estresante y reflexionar sobre posibles causas y soluciones para reducir la ansiedad o el malestar.

En el contexto de los militares del Ejército Argentino, estas estrategias resultaron fundamentales para afrontar la pérdida de autonomía y la adaptación a normas institucionales. Un manejo efectivo permitió afrontar de manera funcional a las demandas psicológicas, físicas y sociales del entorno, favoreciendo el fortalecimiento personal (Olson y McCubbin,

1983; Zeidner y Endler, 1995; Badaró, 2006; Olson, 2011; Macías et al., 2013).

Diversos estudios señalaron que los militares tendieron a emplear estrategias activas y analíticas, evitando recurrir a la negación y la desconexión emocional (Chaves Castaño y Orozco Rosado, 2015; Gutiérrez y Martínez, 2013; Morgan, Hourani y Tueller, 2017; Bautista Escobar, 2019; Becerra y Pupko, 2021). Sin embargo, Casós-Cumpa (2016) encontró que los militares con mayor prevalencia en el uso de estrategias de evitación y aceptación/resignación presentaron una menor utilización de estrategias proactivas. Esta tendencia se asoció con síntomas depresivos, especialmente en militares con menor dureza psicológica (Morgan, Hourani y Tueller, 2017), y con un mayor riesgo de desarrollar trastornos psicológicos como el trastorno de estrés postraumático (TEPT) (Pietrzak et al., 2023).

Además, se observó que la búsqueda de apoyo social se relacionó con rasgos de personalidad como la extraversión, mientras que los militares casados y religiosos mostraron una mayor tendencia a buscar apoyo espiritual (Abdala y Muñoz, 2018). Por otro lado, el uso de estrategias centradas en el problema y en la evaluación se asoció con mejores resultados en la adaptación al entorno, favoreciendo el bienestar emocional y mental. En esa línea, Escobar (2019) halló una relación significativa entre el tipo de estrategias de afrontamiento empleadas y el tipo de actividad militar desarrollada.

Otro constructo relevante es la regulación emocional, entendida como el control sobre qué emociones sentir, cuándo sentirlas y cómo expresarlas (Gross, 1998). Este control emocional contribuye a la toma de decisiones y al desempeño de cada militar, pudiendo ser intrínseco, centrado en las propias emociones, o extrínseco, orientado a gestionar las emociones de otros (Gross y Thompson, 2007; Gross y Sheppes, 2011). Se distinguen dos formas principales: la reevaluación cognitiva, que implica reinterpretar la forma de pensar sobre una situación emocionalmente cargada para influir en su impacto de manera más adaptativa; y supresión emocional, estrategia reactiva utilizada después de que la emoción fue activada, que inhibe su expresión (Gross, 2002; Gross y John, 2003; Gross et al., 2006).

Algunos estudios indicaron que la supresión emocional es frecuente entre militares debido a su asociación con la imagen de fortaleza y disciplina, aunque su uso prolongado acarrea consecuencias negativas para la salud mental (Morre y Mollenholt, 2008; Adler et al., 2009; Pietrzak et al., 2009). En contraste, la reevaluación cognitiva contribuye a una mejor adaptación a situaciones críticas, sin deterioro de la salud mental y con menor desgaste emocional, correlacionándose además con estrategias más analíticas (Gross y John, 2003; Troy et al., 2010).

En consecuencia, la capacitación en regulación emocional y estrategias de afrontamiento resulta esencial para una respuesta más adaptativa ante situaciones nuevas y críticas, favoreciendo la salud mental en militares (Becerra, Pupko y Vera, 2018). La reconstrucción emocional en militares implicó un proceso mental y físico alineado con nuevas ideologías institucionales, donde las emociones negativas jugaron un papel relevante (Moreno Manosalva, 2022).

Si bien el afrontamiento y la regulación emocional ha sido estudiados en contextos militares, existe escasa investigación centrada en situaciones cotidianas como los trasladados. Por ello, el objetivo general de este estudio fue analizar las estrategias de afrontamiento y los modos de regulación emocional utilizados por militares del Ejército Argentino, y examinar si existieron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, la edad, los años de servicio y la cantidad de trasladados.

Método

Diseño y participantes

Esta investigación se enmarcó en un diseño cuantitativo y en un tipo de estudio *ex post facto*.

La muestra estuvo compuesta por 113 militares pertenecientes al Ejército Argentino, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron (a) haber tenido al menos un pase/traslado en su carrera militar, y (b) residir en Argentina.

Todos los participantes firmaron un consentimiento informado en el cual se les informaban los objetivos de la investigación y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad en el uso y publicación de los resultados.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico

Se diseñó una encuesta sociodemográfica que incluyó preguntas relacionadas con edad, sexo, estado civil, lugar de residencia, antigüedad en el servicio militar, cantidad de traslados experimentados y disponibilidad de contención psicológica durante estos.

Cuestionario de Modos de Afrontamiento

Se utilizó la versión en español adaptada a la Argentina por Richaud de Minzi y Sacchi (1995), compuesta por 67 ítems en formato de escala tipo Likert, con las siguientes opciones de respuesta: para nada, un poco, bastante y en gran medida. El valor del coeficiente alfa de Cronbach para la escala total fue igual a 0,88 ($N = 172$).

Para analizar las estrategias de afrontamiento, en la presente investigación se adoptó la categorización propuesta por Billings y Moos (1982), que evalúa tres dimensiones:

1. Centrado en la evaluación, que incluye: (a) análisis lógico (ítems 1, 2, 29, 48, 62 y 64), (b) redefinición cognitiva (ítems 5, 15, 19, 23, 30, 38, 51 y 65) y (c) evitación cognitiva (ítems 3, 11, 13, 16, 21, 36, 43, 44, 50, 57, 58 y 59).
2. Centrado en el problema, que comprende: (a) requerimiento de información o asesoramiento (ítems 8, 22, 31, 42), (b) ejecución de acciones para resolver el problema (ítems 7, 10, 26, 27, 34, 39, 49, 52, 56) y (c) desarrollo de gratificaciones o recompensas alternativas (ítems 18, 32, 45).
3. Centrado en la emoción, que abarca: (a) control afectivo (ítems 14, 24, 35, 37, 41, 46, 54), (b) aceptación con resignación (ítems 4, 12, 53, 60, 61) y (c) descarga emocional (ítems 9, 17, 28, 33, 47).

Cuestionario de Regulación Emocional

El cuestionario elaborado por Gross y John (2003) y adaptado para Argentina por Andrés y Urquijo (2011) consta de 10 ítems que evalúan dos estrategias de regulación emocional:

1. Reevaluación cognitiva, conformada por los ítems 1, 3, 5, 7, 8, 10.
2. Supresión emocional, conformada por los ítems 2, 6, 9.

Este instrumento presenta adecuadas propiedades psicométricas. Los valores alfa de Cronbach oscilaron entre $\alpha = 0,75$ y $\alpha = 0,82$ para la dimensión reevaluación cognitiva, y entre $\alpha = 0,68$ y $\alpha = 0,76$ para la de supresión emocional, con coeficientes test-retest de $\alpha = 0,69$ en ambas subescalas (Andrés y Urquijo, 2011).

Procedimiento para la recolección de datos

Se contactó a un referente del servicio militar a través de WhatsApp, quien facilitó un enlace a un formulario Google Forms que incluía los objetivos de la investigación, el consentimiento informado y los instrumentos de medición. Además, se recolectaron datos de forma presencial en las instituciones ubicadas en las provincias de Entre Ríos y Córdoba.

Procedimiento para el análisis de los datos

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS).

Para describir las variables demográficas, identificar las estrategias de afrontamiento utilizadas por los militares y evaluar la regulación emocional, se aplicaron estadísticos descriptivos.

Posteriormente, se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA) con contrastes *post hoc* de Scheffé, a fin de examinar diferencias en las estrategias de afrontamiento y en la regulación emocional según años de servicio, edad y cantidad de traslados.

Estas variables fueron recategorizadas en tres grupos cada una:

1. Años de servicio: (a) de 2 a 10 años, (b) de 11 a 19 años y (c) más de 20 años.
2. Edad: (a) de 20 a 35 años, (b) de 36 a 50 años y (c) más de 50 años.
3. Cantidad de traslados: (a) uno o dos traslados, (b) tres traslados y (c) más de cuatro traslados.

Consideraciones éticas

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Adventista del Plata (Resolución CEI n.º 43/23), garantizando el respeto de los valores, derechos, anonimato, confidencialidad, seguridad e integridad de los participantes. No se compartieron datos con personas ajenas a la investigación ni con individuos sin la cualificación adecuada para su manejo. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado antes de completar los cuestionarios.

Resultados

Datos sociodemográficos

La muestra ($N = 113$) estuvo constituida por 66 hombres (57,9 %) y 48 mujeres (42,1 %). En cuanto a la distribución geográfica, 60 participantes (52,6 %) pertenecían a la provincia de Córdoba, 19 (16,7 %) a Formosa, 17 (14,9 %) a Entre Ríos, 7 (6,1 %) a Misiones y Corrientes y 4 (3,5 %) a Santa Fe.

La edad de los sujetos osciló entre 23 y 61 años ($M = 37,02$; $DE = 8,41$). En relación con el estado civil, 67 (58,8 %) estaban casados, 34 (29,8 %) solteros y 13 (11,4 %) divorciados.

Respecto de los años de servicios en el Ejército, se obtuvo un promedio de 3,64 ($DE = 1,39$). En cuanto a los pases/traslados, el promedio fue de 2,92 ($DE = 1,07$).

Estrategias de afrontamiento (EA) y regulación emocional (RE) en militares argentinos

Los valores promedio obtenidos en las estrategias de afrontamiento muestran que los militares tienden a regular sus emociones a través de

la reevaluación cognitiva ($M = 5,24$; $DE = 1,05$) y mediante el uso de estrategias más analíticas ($M = 2,34$; $DE = 0,453$).

En la tabla 1 se presentan los valores promedio y sus respectivos desvíos estándar obtenidos por la muestra en las distintas estrategias de afrontamiento.

Tabla 1. Descripción de las medias y desvíos estándar de las dimensiones de regulación emocional y de las estrategias de afrontamiento

	<i>M</i>	<i>DE</i>	Mín.	Máx.
Regulación emocional				
Reevaluación cognitiva	5,24	1,05	3,50	7
Supresión emocional	4,74	1,47	1	7
Estrategias de afrontamiento				
Analisis lógico	2,34	0,45	1	3,50
Redefinición cognitiva	1,90	0,67	1	3,75
Evitación cognitiva	1,65	0,36	1	3,42
Requerimiento de información	1,50	0,50	1	3
Ejecución de acciones	1,72	0,58	1	3,33
Desarrollo de gratificaciones	1,69	0,51	1	3
Control afectivo	1,65	0,60	1	3,29
Aceptación con resignación	1,60	0,53	1	3,40
Descarga emocional	1,49	0,41	1	2,6

EA y RE según el sexo

Las pruebas multivariadas no revelaron diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento en función del sexo (*Hotelling's Trace F*[9,10] = 1,25; $p = 0,28$). Tampoco se observaron diferencias significativas en la regulación emocional según el sexo de los sujetos (*Hotelling's Trace F*[2,11] = 3,05; $p = 0,05$).

EA y RE según la edad

Las pruebas multivariadas indicaron diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento según la edad (*Hotelling's Trace F*[18,20] = 2,83; $p = 0,00$). Los análisis univariados mostraron valores significativos en cinco estrategias de afrontamiento, tal como se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las estrategias de afrontamiento según la edad

Dimensiones	Edad de los militares							
	20 a 35 años		36 a 50 años		Más de 50 años		Sig.	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Redefinición cognitiva	1,75	0,57	1,94	0,68	2,58	0,73	6,70	0,002
Ejecución de acciones	1,56	0,47	1,79	0,60	2,20	0,75	6,02	0,003
Control afectivo	1,53	0,47	1,68	0,61	2,22	0,89	5,51	0,005
Acceptación con resignación	1,44	0,53	1,67	0,47	2,06	0,50	6,74	0,002
Descarga emocional	1,40	0,33	1,58	0,41	1,62	0,62	3,11	0,05

En la regulación emocional, los resultados del MANOVA mostraron diferencias significativas únicamente en la dimensión de supresión emocional según la edad ($F[2,11] = 4,63; p = 0,012$).

Los análisis *post hoc* revelaron diferencias significativas en varias dimensiones según los rangos etarios. En primer lugar, se observó una diferencia significativa en la reevaluación cognitiva entre los militares de 20 a 35 años y los de más de 50 años ($p = 0,002$), así como entre los de 36 a 50 años y los mayores de 50 ($p = 0,024$).

Por otro lado, en la dimensión ejecución, se encontraron diferencias significativas entre los militares de 20 a 35 años y los de más de 50 años ($p = 0,003$).

En cuanto al control afectivo, se observaron diferencias entre el grupo de 20 a 35 años y el de más de 50 ($p = 0,006$), y también entre los de 36 a 50 años y los mayores de 50 ($p = 0,043$).

Finalmente, en la estrategia de aceptación con resignación, se registraron diferencias significativas entre los militares de 20 a 35 años y los de más de 50 ($p = 0,004$).

En relación con la regulación emocional, los análisis *post hoc* arrojaron diferencias significativas entre los militares de 20 a 35 años y los de 36 a 50 años ($p = 0,016$), siendo estos últimos quienes presentaron mayores niveles de supresión emocional. No se hallaron diferencias significativas entre los grupos de 20 a 35 años y mayores de 50 ($p = 0,228$), ni entre los de 36 a 50 y los mayores de 50 ($p = 1,00$), lo que sugiere que los militares de edad intermedia tienden a utilizar con mayor frecuencia estrategias de supresión emocional en comparación con los más jóvenes.

EA y RE según la antigüedad

La antigüedad en el servicio militar tuvo un efecto significativo en las estrategias de afrontamiento (*Hotelling's Trace F*[18,20] = 3,16, $p = 0,000$). Los análisis univariados mostraron diferencias estadísticamente significativas en seis estrategias de afrontamiento (véase la tabla 3).

Tabla 3. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las dimensiones de las estrategias de afrontamiento

Dimensión estrategias de afrontamientos	Antigüedad de los militares							
	2 a 10 años		11 a 19 años		Más de 20 años		Sig.	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Redefinición cognitiva	1,64	0,63	1,79	0,55	2,25	0,74	7,88	0,001
Requerimiento de información	1,31	0,42	1,45	0,41	1,71	0,60	5,26	0,007
Ejecución de acciones	1,53	0,48	1,64	0,49	1,98	0,69	5,62	0,005
Control afectivo	1,55	0,55	1,52	0,42	1,95	0,77	6,36	0,002
Aceptación con resignación	1,44	0,58	1,54	0,47	1,79	0,53	3,73	0,027
Descarga emocional	1,30	0,22	1,52	0,42	1,58	0,40	3,65	0,029

En cuanto a la regulación emocional, los análisis univariados mostraron diferencias significativas tanto en la reevaluación cognitiva ($F[2,11] = 3,14; p = 0,043$) como en la supresión emocional ($F[2,11] = 3,83; p = 0,025$) (véase la tabla 4).

Tabla 4. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las dimensiones de la regulación emocional

Dimensiones regulación emocional	Antigüedad de los militares							
	2 a 10 años		11 a 19 años		Más de 20 años		Sig.	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Reevaluación cognitiva	5,68	1,17	5,05	1	5,27	0,97	3,14	0,047
Supresión emocional	5,46	1,34	4,48	1,62	4,67	1,13	3,83	0,025

Los análisis *post hoc* indicaron diferencias significativas según los años de antigüedad en el servicio militar, tanto en estrategias de afrontamiento como en regulación emocional.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se observaron diferencias en el requerimiento de información entre los militares con 2 a 10 años de antigüedad y aquellos con más de 20 años ($p = 0,011$). También se encontraron diferencias en la ejecución de acciones, tanto entre los grupos de 2 a 10 años y más de 20 años ($p = 0,013$) como entre los de 11 a 19 años y más de 20 años ($p = 0,022$).

Respecto al control afectivo, se identificaron diferencias significativas entre los de 2 a 10 años y más de 20 años ($p = 0,039$), así como entre los de 11 a 19 años y los de más de 20 años ($p = 0,004$). En la dimensión de aceptación con resignación, se observaron diferencias entre quienes tienen de 2 a 10 años de antigüedad y los de más de 20 años ($p = 0,047$). Asimismo, en la descarga emocional se hallaron diferencias significativas entre estos dos grupos ($p = 0,039$).

En relación con la regulación emocional, se observaron diferencias en la reevaluación cognitiva entre los militares con 2 a 10 años y aquellos con más de 20 años de antigüedad ($p = 0,003$), así como entre los de 11

a 19 años y los de más de 20 años ($p = 0,005$). También se identificaron diferencias entre los grupos de 2 a 10 años y 11 a 19 años ($p = 0,048$). Por último, en la dimensión de supresión emocional se hallaron diferencias significativas entre quienes tienen de 2 a 10 años y aquellos con 11 a 19 años de antigüedad ($p = 0,026$).

EA y RE según la cantidad de traslados

Con relación a la cantidad de traslados, se encontró un efecto significativo en las estrategias de afrontamiento (*Hotelling's Trace F*[18,20] = 2,37; $p = 0,002$). Sin embargo, los análisis univariados no arrojaron valores estadísticamente significativos en ninguna de las estrategias.

Por otro lado, en la regulación emocional no se halló un efecto significativo de la cantidad de traslados (*Hotelling's Trace F*[4,22] = 1,39; $p = 0,237$) ni en la reevaluación cognitiva ($F[2,11] = 2,28$; $p = 0,108$) ni en la supresión emocional ($F[2,11] = 1,90$; $p = 0,154$).

Discusión

Los resultados de esta investigación coincidieron con investigaciones previas (Badaró, 2006; Gutiérrez y Martínez, 2013; Chaves Castaño y Orozco Rosado, 2015; Morgan, Hourani y Tueller, 2017; Bautista Escobar, 2019; Becerra y Pupko, 2021), que señalaron el uso de estrategias más analíticas, de reflexión y de redefinición cognitiva. Estas estrategias permitieron a los militares evaluar de forma más sistemática los estresores, como los traslados, a través de reinterpretaciones o experiencias previas, favoreciendo un afrontamiento más activo y adaptativo.

En contraste, la descarga emocional no pareció ocupar un lugar prioritario dentro de este grupo, lo que podría estar vinculado con el énfasis en la disciplina y el control emocional, priorizando la aceptación del sometimiento ante las demandas de la institución. En este contexto, se priorizaron las exigencias organizacionales y el manejo interno sobre la expresión emocional o la dependencia de recursos externos (Badaró, 2006; Becerra y Pupko, 2021; Gutiérrez y Martínez, 2013). Este patrón contrasta con los hallazgos de Casós-Cumpa (2016), Morgan, Hourani y Tueller

(2017) y Pietrzak et al. (2023), quienes reportaron un uso predominante de estrategias de evitación o resignación, con menor presencia de estrategias proactivas. Por otro lado, Abdala y Muñoz (2018) señalaron que los militares casados y con prácticas religiosas tendieron a buscar apoyo espiritual como recurso de afrontamiento.

En cuanto a la regulación emocional, la Ley de Salud Mental 26657 (2010) enfatiza la importancia de integrar el manejo emocional en contextos laborales, lo que incluye al ámbito militar (Donoso Rodríguez, 2024). Los resultados de este estudio se alinean con dicho marco, ya que los militares, al reevaluar cognitivamente sus emociones, tendieron a utilizar estrategias más analíticas, centradas en el problema y en la evaluación (Badaró, 2006; Gutiérrez y Martínez, 2013; Chaves Castaño y Orozco Rosado, 2015; Morgan, Hourani y Tueller, 2017; Bautista Escobar, 2019; Loaiza y Posada, 2019; González, 2020; Becerra y Pupko, 2021). Si bien se registró un uso moderado de la supresión emocional, este podría estar asociado con los valores institucionales de contención emocional y disciplina promovidos en el ejército (Márquez y Rodríguez, 2018), en concordancia con los hallazgos de Herrera y Gurino (2008), Becerra y Gelvan de Veinsten (2010) y Rojas Sosa y Uribe Bermejo (2023).

Por otro lado, tanto los hombres como las mujeres de esta muestra parecieron afrontar y regular sus emociones de manera similar ante situaciones novedosas como los traslados. Esto podría explicarse porque recibieron el mismo entrenamiento y formación para desempeñarse en un entorno ocupacional común (Ejército Argentino, 2019; Ley de Salud Mental, 2010).

Asimismo, se observó que, con el aumento de la edad, se incrementó el uso de estrategias orientadas al control, como la redefinición cognitiva, la ejecución de acciones y el control activo. Esto podría deberse a la experiencia acumulada, lo cual facilitó la capacidad para afrontar situaciones estresantes de forma más proactiva y racional (Bail Pupko et al., 2011; Stepanian, 2016; Morgan, Hourani y Tueller, 2017). Por su parte, los militares más jóvenes emplearon con mayor frecuencia la supresión emocional, pero moderaron su uso con el paso del tiempo. Rojas Sosa y Uribe Bermejo (2021) reportaron resultados similares, destacando que

un uso adecuado de la regulación emocional tiende a fortalecer el empleo de recursos cognitivos más adaptativos.

Algo semejante se observó en relación con los años de antigüedad: a medida que los militares adquirieron mayor trayectoria, tendieron a emplear un estilo de afrontamiento más estructurado, con mayor capacidad de control emocional y una inclinación hacia enfoques adaptativos y estratégicos. Chaves Castaño y Orozco Rosado (2015) mencionaron que esto podría vincularse con un uso más flexible y funcional de la reevaluación cognitiva, reflejando una evolución a lo largo de la carrera militar.

En cuanto a la cantidad de trasladados, aunque este factor tuvo un efecto significativo en el uso general de estrategias de afrontamiento, no se hallaron diferencias significativas en la utilización de categorías específicas como análisis lógico, requerimiento de información o control afectivo. Esto podría explicarse por las características propias del contexto militar, donde los trasladados no son necesariamente percibidos como un estresor. Del mismo modo, no se observaron cambios sustanciales en la manera en que los participantes gestionaron sus emociones ni en la frecuencia con que recurrieron a la supresión emocional (Lazarus y Folkman, 1986; Loaiza y Posada, 2019), lo cual difiere de lo reportado por Jiménez Ruiz, Martín y Martínez (2021), posiblemente debido a diferencias socioculturales.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio permitieron concluir que los militares de la muestra tendieron a emplear estrategias de afrontamiento proactivas y centradas en el problema, como el análisis lógico y la reevaluación cognitiva, lo cual favoreció una mejor adaptación ante situaciones estresantes como los trasladados. Este patrón pareció estar influenciado por la formación institucional y los valores propios del entorno militar.

Asimismo, la similitud observada entre hombres y mujeres en el uso de estas estrategias sugiere que el entrenamiento homogéneo que recibieron tuvo un efecto igualador en cuanto al afrontamiento y en la regulación emocional. Además, a medida que aumentaron la edad y la antigüedad, se evidenció un uso más estructurado y racional de las estrategias,

mientras que los más jóvenes recurrieron con mayor frecuencia a la supresión emocional.

En relación con los trasladados, si bien influyeron en el uso general de estrategias de afrontamiento, no se identificaron diferencias sustantivas en el tipo de estrategias ni en la regulación emocional, posiblemente porque fueron percibidos como un aspecto esperado de la carrera militar.

En el plano práctico, estos resultados podrían resultar útiles para diseñar programas de acompañamiento psicológico, fortalecer la formación en habilidades socioemocionales y mejorar la preparación para los trasladados y otras situaciones críticas propias de la carrera militar.

Finalmente, una limitación importante de este estudio fue que se trató de un diseño *ex post facto*, lo que impidió establecer relaciones causales. Además, el tamaño muestral se restringió a un grupo específico del Ejército Argentino por la falta de acceso a otras instituciones, por lo que los resultados no pudieron generalizarse a todas las fuerzas armadas del país ni a otros contextos militares internacionales. Tampoco se exploraron en profundidad variables contextuales como el tipo de destino, las características personales o el apoyo social percibido. La escasez de investigaciones centradas en trasladados militares dificultó la posibilidad de contrastar los resultados. Se recomienda ampliar la muestra tanto en tamaño como en diversidad de rangos y contextos operativos, e incluir instrumentos de evaluación más breves y específicos, optimizando así el tiempo de aplicación.

Referencias bibliográficas

- Abdala, V. D. J. C., y Muñoz, R. G. (2018). Familias de militares en México: bienestar objetivo y bienestar subjetivo; bases para un debate. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 10(2), 87–104.
- Adler, A. B., Bliese, P. D., McGurk, D., Hoge, C. W., y Castro, C. A. (2009). Battlemind debriefing and battlemind training as early interventions with soldiers returning from Iraq: Randomization by platoon. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 928–940. <https://doi.org/10.1037/a0016877>
- Andrés, M. L., y Urquijo, S. (2011). *Cuestionario de Regulación Emocional: traducción y adaptación rioplatense para la Argentina Revisado (CRE-AR)*. CIMEPB–UNMP–CONICET.

- Azzolini, S., Bail Pupko, V., Vidal, V. A., y Nistal, M. (2011). *Estrategias de afrontamiento ante el cambio de pautas culturales y su relación con síntomas depresivos en alumnos ingresantes a formación militar*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, VII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR; Universidad de Buenos Aires.
- Badaró, M. (2006). Identidad individual y valores morales en la socialización de los futuros oficiales del Ejército Argentino. *Avá. Revista de Antropología*, (9), 60–76. <https://www.redalyc.org/pdf/1690/169014140005.pdf>
- Bail Pupko, V., Becerra, L., Depaula, P., y Castillo, S. (2018). *Enfermeros militares: entrenamiento en primeros auxilios psicológicos y afrontamiento ante catástrofes*. CEFA Digital. <http://www.cefadigital.edu.ar/handle/1847939/1513>
- Bail Pupko, V., Nistal, M., Vidal, V. A., y Lara, A. F. (2012). *Salud psicofísica y su relación con las estrategias de afrontamiento en jóvenes durante el primer año de formación militar: un estudio longitudinal*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR; Universidad de Buenos Aires.
- Bautista Escobar, A. L. (2019). *Estrategias de afrontamiento y estrés laboral en el personal militar en la Unidad Operativa Industria Naval* [tesis de grado, Universidad César Vallejo].
- Becerra, L., y Bail Pupko, V. (2021). *Estrategias de afrontamiento en enfermeros militares durante la pandemia*. Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Becerra, L., y Gelvan de Veinsten, S. B. (2010). Estudios preliminares de la aplicación del cuestionario de autoevaluación emocional (CAE) en población militar. *REOP*, 21(2), 503–524.
- Bello Castillo, I., Martínez Camilo, A. L., Peterson Elías, P. M., y Sánchez Vincitore, L. V. (2021). Estrategias de afrontamiento: efectos en el bienestar psicológico de los universitarios durante la pandemia del COVID-19. *Ciencia y Sociedad*, 46(4). <https://hacer.org/10.51862/046>
- Billings, A. G., y Moos, R. H. (1982). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(2). <https://doi.org/10.1007/BF00844267>
- Britt, T. W., Adler, A. B., Sawhney, G., y Bliese, P. D. (2017). Coping strategies as moderators of the association between combat exposure and PTSD symptoms. *Journal of Traumatic Stress*, 30(5), 491–501. <https://doi.org/10.1002/jts.22221>

- Cabrera García, V. E., Rodríguez Casallas, M. C., Velásquez Ladino, L. D., y Garzón Cruz, Y. T. (2021). Estabilidad marital en matrimonios distanciados por la misionalidad de las Fuerzas Militares de Colombia. *Revista Científica General José María Córdova*, 19(33), 159–177. <https://doi.org/10.21830/19006586.710>
- Casós Cumpa, C. L. (2016). *Estrategias de afrontamiento y agresividad en soldados del servicio militar voluntario de Trujillo* [tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo].
- Chaves Castaño, L., y Orozco Rosado, A. M. (2015). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento al estrés en soldados. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7(1). <https://repositorio.uchile.cl/manejar/2250/8471671>
- Custodio, J., Jaime, M. F. Z., Medrano, L. A., y González, R. (2021). Trait Meta-Mood Scale-24: estructura factorial y validez en estudiantes argentinos. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 73(3), 63–80.
- Da Costa, S., Delfino, G. I., Muratori, M., y Beramendi, M. R. (2018). Afrontamiento y regulación emocional ante una orden antinormativa. *Latinoamericana de Psicología Positiva*, 4, 76–95.
- Donoso Rodríguez, D. (2024). *Preparación psicológica en las Fuerzas Armadas*. Ministerio de Defensa de España.
- Ejército Argentino. (2019). *La mujer en el ejército*. <https://www.ejercito.mil.ar/>
- González, M. (2020). Estrategias de afrontamiento que predicen mayor resiliencia. *Revisita de Psicología*, 46(4). <https://doi.org/10.10.51862/046.4.2021>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Gross, J. J., y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348.
- Gross, J., Richards, J., y John, O. (2006). Emotion regulation in everyday life. En D. K. Synder, J. A. Simpson, y J. N. Hugues (eds.), *Emotion regulation in couples and families* (pp. 13–35). APA.
- Gross, J. J., y Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–25). Guilford Press.
- Gross, J. J., Sheppes, G., y Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make. *Cognition and Emotion*, 25(5).
- Gutiérrez La Cruz, J. M. (s. f.). *Alexitimia y regulación emocional en militares hospitalizados de la zona VRAEM* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Herrera, V., y Guarino, L. (2008). Sensibilidad emocional, estrés y salud percibida en marinos venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(1), 185–198.

- Jiménez Ruiz, A., Marín, A., y Martínez, M. (2021). Responsabilidad penal de las empresas matrices. *Revista de Estudios Europeos*, 77, 23–45.
- Johnsen, B. H., Laberg, J. C., y Eid, J. (1998). Coping strategies and mental health problems in a military unit. *Military Medicine*, 163(9), 599–602.
- Korem, N., Ben-Zion, Z., Spiller, T. R., Duek, O. A., Harpaz-Rotem, I., y Pietrzak, R. H. (2023). Avoidant coping and trauma in U.S. military veterans. *Journal of Affective Disorders*, 339, 89–97.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Estrés, valoración y afrontamiento*. Springer.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Ley de Salud Mental 26657. Ministerio de Salud de la Nación Argentina, 2022. <https://www.argentina.gob.ar/salud/saludmental>
- Loaiza, O., y Posada, J. L. (2016). Psicología militar: Conceptualización e investigaciones contemporáneas. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(2), 1–20.
- Macías, M. A., Madariaga Orozco, C., Valle Amarís, M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente al estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123–145.
- McCubbin, M., y McCubbin, H. (1993). Family coping with health crises: The resiliency model. En C. Danielson, B. Hamel-Bissell, y P. Winstead-Fry (eds.), *Families, health and illness*. Mosby.
- Vargas Gutiérrez, M. R., y Muñoz-Martínez, M. A. (2013). La regulación emocional: precisiones conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24(2), 225–240. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305128932003>
- Moore, S. A., Zoellner, L. A., y Mollenholt, N. (2008). Are expressive suppression and cognitive reappraisal associated with stress-related symptoms? *Behaviour Research and Therapy*, 46(9), 993–1000. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.05.001>
- Morales Rins, J. (2018). Argentina: estrategia de seguridad nacional y roles de las Fuerzas Armadas. *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, 4(1), 73–88. <https://doi.org/10.18847/1.7.5>
- Morgan, J. K., Hourani, L., y Tueller, S. (2017). Coping and mental health in military personnel. *Military Medicine*, 182(3–4), e1620–e1627.
- Nolen-Hoeksema, S., y Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 704–708.
- Olson, D. H. (2011). *Marriage and families: Intimacy, diversity, and strengths* (11.^a ed.). McGraw-Hill.

- Olson, D., McCubbin, H., y Barnes, H. (1983). *Families: What makes them work*. SAGE.
- Ospina Stepanian, A. (2016). *Síntomas, niveles de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de formación militar* [tesis de maestría, Universidad Católica de Colombia].
- Pietrzak, R. H., Johnson, D. C., Goldstein, M. B., Malley, J. C., y Southwick, S. M. (2009). Psychological resilience and postdeployment social support protect against PTSD. *Depression and Anxiety*, 26(8), 745–751. <https://doi.org/10.1002/da.20558>
- Richaud de Minzi, M. C., y Sacchi, C. (2001). The effect of inapplicable items in the factor structure of the Ways of Coping Questionnaire Spanish version. *Psychological Reports*, 88, 115–122.
- Rojas Sosa, J. A., y Uribe Bermejo, D. N. (2021). *Regulación emocional y estrés laboral en personal militar* [tesis de licenciatura, Facultad de Derecho y Humanidades, Escuela Profesional de Psicología].
- Troy, A. S., Wilhelm, F. H., Shallcross, A. J., y Mauss, I. B. (2010). Seeing the silver lining: Cognitive reappraisal and stress. *Emotion*, 10(6), 783–795. <https://doi.org/10.1037/a0020262>
- Zeidner, M., y Endler, N. S. (1995). *Manual de afrontamiento: teoría, investigación y aplicaciones* (vol. 195). John Wiley & Sons.

ENSAYOS



8. Cosmovisión y antropología como determinantes de la psicología

Worldview and Anthropology as Determinants of Psychology

René Rogelio Smith¹

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
renesmith.renesmith@gmail.com

Recibido: 22 de enero de 2025

Aceptado: 29 de julio de 2025

Doi: <https://doi.org/10.56487/5czytg02>

Resumen

Este ensayo se enfoca en la antropología basada en un hombre excluido del tiempo. En la carencia de recursos, los pensadores modernos se replegaron sobre sí mismos en busca de sentido. Pero este exige un tiempo que transcurra, única manera de diseñar una antropología con significado para sostener la psicología. Inconscientemente, las redes antropológicas subyacentes heredadas cargaron con presupuestos de cosmovisiones antiguas defectuosas que permanecieron vigentes. El artículo ofrece una invitación a observar la fuerza de las cosmovisiones en el modelamiento de la antropología y el rol de las presuposiciones que condicionan la imagen de hombre. La percepción del tiempo que una cosmovisión detenta es la pieza clave para otorgar sentido a la comprensión humana. Así, se exploran las vertientes antiguas que condicionaron la antropología occidental. En particular, se observan las presuposiciones del pensamiento hebreo y de la vertiente filosófica griega, cada una en su propio contexto de temporalidad. Las fragmentaciones de la imagen humana que marcaron la antropología occidental también condicionaron la psicología. A pesar de los replanteos históricos, aún hoy se paga el costo por los desfases del pasado.

Palabras claves

Antropología — Tiempo — Cosmovisión — Pensamiento hebreo — Pensamiento griego

¹ Dr. en Educación; profesor emérito.

Abstract

This essay focuses on anthropology with a man excluded from time. In the absence of resources, modern thinkers turned inward in search of meaning. But meaning requires the passage of time—the only way to shape a meaningful anthropology that can support Psychology. Unconsciously, the underlying inherited anthropological networks carried assumptions from defective ancient worldviews that have not lost their relevance. This article offers an invitation to observe the power of worldviews in shaping anthropology and the role of presuppositions that condition the image of man. The perception of time held by a worldview is the key element in providing meaning to human understanding. The essay explores the ancient currents that influenced Western anthropology. In particular, it examines the presuppositions of Hebrew thought and those of the Greek philosophical tradition. Both are addressed here within their own temporal contexts. The fragmentations of the human image that marked Western anthropology also shaped Psychology. Despite historical reconsiderations, today we still pay the price for past dislocations.

Keywords

Anthropology — Time — Worldview — Hebrew thought — Greek thought

Introducción

Cualquiera de las ciencias y acciones que abordan a la persona humana asume, consciente o inconscientemente, alguna imagen acerca del ser humano que la subscribe. A partir de allí, a veces se producen aciertos, pero también se instalan errores. En ocasiones, los fundamentos se disponen como complejos diseños teóricos; en otras, se asumen lineamientos prácticos que obvian los estamentos más profundos. Pero están ahí. Y, en definitiva, es el mismo hombre quien reflexiona sobre sí mismo, sin posibilidad de saber si las conclusiones lo favorecen o si implican su deterioro.

¿Qué es el ser humano? Lo estudian los psicólogos, lo persuaden los medios, lo llaman los templos, lo venden los mercados... Una trama social sostiene la dinámica humana, pero la búsqueda por comprender su naturaleza no ha concluido.

Sobre el misterio humano, muchas veces se ha actuado por ensayo y error. Sin embargo, este proceder siempre fue un riesgo. Aunque la urgencia apremie y cuente con el aval social de la emergencia, actuar por ensayo

y error descarta luego a quienes resultaron devastados en los procesos fallidos. Producir desechos humanos que resultan de tanteos y pruebas es perversión.

Desde ya, esto es fundamental y medular para el desarrollo del campo de la psicología. Entonces, ¿podría decirse que hoy tenemos una mejor comprensión de lo humano? La incursión en el campo de la antropología adquiere una importancia urgente, dada la complejidad de los desafíos contemporáneos. Aunque no es posible abordarlos todos aquí, el objetivo consiste en adentrarse en los ámbitos de las cosmovisiones antiguas que diseñaron las imágenes del ser humano y observar la vigencia de algunos de sus postulados, a fin de capitalizar, en lo posible, sus aciertos y señalar la precaución en las reconfiguraciones de riesgo.

Al inicio de estas reflexiones se seleccionarán algunos ensayos representativos que han intentado explicar la condición humana. Este breve panorama servirá solo como planteo introductorio. A continuación, se propondrá un marco metodológico basado en las presuposiciones que emergen de las cosmovisiones, las cuales se sustentan en convicciones y creencias. Este enfoque, articulado desde la noción de tiempo que cada cosmovisión resguarda, puede abrir un horizonte comprensivo viable. Una vez establecidas las bases del estudio, se abordará la naturaleza humana desde dos cosmovisiones antiguas, aún parcialmente vigentes, considerando su particular percepción del tiempo. Aunque no se recorrerá exhaustivamente su desarrollo histórico, su revisión resulta indispensable, dado que todavía influyen en la conciencia occidental.

Algunas vetas de este ensayo quedarán abiertas para una exploración posterior.

En tiempos de desconcierto

A lo largo de la historia, cada antropología ofreció la esperanza de revelar el misterio humano, pero las distintas concepciones del tiempo en que se inscriben generaron variaciones profundas. La psicología se apoya en estas perspectivas y también puede ser su promotora. Aunque los modelos tradicionales cambiaron, persisten rasgos antiguos. Las reflexiones contemporáneas han ido generando tendencias sin certezas (Reynoso,

2015; Sánchez Meca, s. f.). Estas, sujetas a conceptos de tiempos confusos, condenaron el horizonte de la antropología al escepticismo.

En esta condición, Heidegger vio al hombre como arrojado (*Geworfenheit*) al mundo, sin sostén alguno; a la intemperie, sujeto a la nada (Heidegger, 2021). Con frecuencia, los aportes de la reflexión solo alcanzaron a describir los deterioros humanos, sin contar con los apoyos de cotejo para evaluarlos o superarlos.

El espectro actual es amplio. Biung-Chul Han (n. 1959), por ejemplo, centra su análisis en el desgaste que carga el ser humano. Los hombres perdieron la experiencia de la temporalidad y se caracterizan por un agotamiento patológico, obsesionados por ser efectivos y producir. Hoy, el tiempo de las personas es siempre el mismo: cada momento es idéntico y monótono. Ya no conocen el para qué de las cosas. Ya no existe un sentido o un significado. El tiempo huye porque nada concluye (Han, 2015). Los hombres están cansados (Han, 2012). Las personas andan disgregadas, fragmentadas, desconcentradas, siempre distraídas (Han, 2014). Luego se fagocitan a sí mismas. Aunque Han presupone la efectividad de algunas medidas de reversión, estas titubean cuando se trata de proveer aquello que falta. Y la esperanza se diluye porque caduca el tiempo que la despliega.

Por su parte, Giorgio Agamben (n. 1942), bajo el peso de la realidad humana en el infortunio, delinea sus elaboraciones a partir de la “nuda vida” (Agamben, 1998). Limitada la antropología a su dimensión biológica, reflexiona desde la biopolítica y las relaciones de poder. Al ser humano lo ve privado de dignidad y de derechos. Mientras la biopolítica administra la vida desde el Estado, el ejercicio del poder también puede suprimirla. La diferencia entre la vida biológica y la vida política se borra, mostrando la precariedad y la fragilidad de la condición humana. Al fin, la vida queda sometida a la destrucción y a la muerte bajo las condiciones del poder que se presupone soberano.² La muerte no es, entonces, una circunstancia biológica, sino, fundamentalmente, política. Considerar

² Michel Foucault lo puntualizó como el *biopoder*. Se trataría de la administración y gestión de la vida y de la muerte de lo humano en su conjunto. Véase Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad* (vol. 1). Siglo XXI.

al hombre como mera vida lo despoja de su contexto cultural, social o político. Finalmente, este pasa a ser un residuo que se puede exterminar sin que el problema sea jurídicamente reprochable (Agamben, 1998). A su vez, el desarrollo del humanismo habría sido, según Agamben, un medio para esconder o dilatar el advenimiento de la gestión planetaria de la vida. Su antropología enfatiza el deslucimiento del tiempo. Desde este, a modo de rebelión, propone la necesidad del regreso a un tipo de tiempo sagrado para interceptar las formas de control instaladas durante las épocas. Su visión del tiempo incluye la posibilidad de su interrupción y de su reconfiguración, abriendo espacio para la transformación. Aunque los planteos de Agamben abren una exposición penetrante de la naturaleza humana profanada, no alcanzan a delinear una antropología con capacidad reconstituyente.

Por causa de la misma naturaleza humana, parece difícil fijar los cauces legítimos para establecer un proyecto de esperanza que pueda ser validado por el tiempo que esta requiere.

En la Modernidad se consolidaron antropologías influyentes, aunque sus raíces se remontan a modelos anteriores. Algunas propusieron una cercanía entre humanos y animales; otras se orientaron hacia lo social, y otras mantuvieron la relación con lo divino. Así surgieron antropologías basadas en la evolución biológica (Darwin, 2019), social (Marx, 2022) y teológica (Teilhard de Chardin, 2019), todas nacidas de distintas cosmovisiones.

Por su parte, cualquier tipo de evolución presupone un formato de tiempo, obligatoriamente implícito en el concepto mismo de evolución (pues solo sería posible evolucionar en el tiempo), y que condicionaría a la antropología y a las disciplinas afines. Pero, en este caso, se activó un tiempo pasado tan remoto que fue imposible hallar las finalidades futuras de la vida, salvo por vía de la imaginación. Fue un recurso arbitrario que permitió excluir el tiempo e instalar uno similar paralelo, que no es tiempo. Cualquier tiempo, sea cotidiano o de extensión mayor, tiene comienzo y fin. Sin embargo, para mantener el tiempo pasado en silencio y asumir el tiempo futuro todavía ausente, se simuló un tiempo copiado de aquel que estaban negando. Plagio. Ello fue un arbitraje intelectual imaginario.

En el vacío abierto, se ideó un tiempo con un pasado y un futuro gratuito, sin costos. Sobre él se asentó una antropología para un tiempo desconocido. Esta configuración prosperó a la sombra de una presuposición básica: el progreso indefinido de la Modernidad. Así las ciencias humanas permanecieron a la deriva, sin finalidades. (Los fines exigen tiempo; esta es su peculiaridad). En este contexto, “... la evolución, la social incluida, no tiene esencialmente un propósito, sino que es un proceso azaroso que no conduce necesariamente a la humanidad” (Beriain, 2008, p. 31).

En el desconcierto, Beriain (2008) afirma que

la modernidad no tiene otra salida, no tiene más remedio que echar mano de sí misma. [...] La modernidad es una época históricamente única, “*remite sin excepción a sí misma*”, no tiene imágenes previas a las que remitir sus proyectos de futuro. (p. 54)

De este modo, marca un rumbo circular, carente de destino. Sobre este vacío se sustentaron diversas antropologías.

Los pensadores de cualquier época no se desempeñaron en soledad. La compaginación de una masa crítica de ideas, acertadas o no, siempre les dio sostén. Esta fue producto de sucesivas realimentaciones a las que se fueron añadiendo novedades imaginarias, sin poder prever las consecuencias.

Todos los intentos de los ensayos anteriores, y los que le siguieron, se sustentaron en presuposiciones derivadas de distintas cosmovisiones. El concepto de tiempo siempre estuvo implícito y así se fueron diseñando modos de comprender al hombre. Arendt (1906-1975), por ejemplo, se explató en la condición humana. Buber (1878-1965) planteó una antropología relacional. Scheler (1874-1928) buscó el puesto del hombre en el cosmos. Freud escudriñó aquello que permanece oculto. Nietzsche (1844-1900) trató de diseñar al superhombre. El espiritismo moderno alojó al ser humano en el misterio. Durante la Edad Media lo santificaron y lo demonizaron al mismo tiempo. Los griegos antiguos le negaron el tiempo y el espacio. Pero hubo mucho más. ¿Fueron válidas todas las propuestas? Las antropologías no surgieron como fenómenos originales e

impolitos. Fueron herederas de construcciones anteriores. Muchas veces dejaron a las personas a la deriva.

A pesar de las variaciones, también se fueron vislumbrando basamentos oportunos de los cuales se sirvieron la psicología y sus disciplinas afines. Pero la incertidumbre prevalece. Los humanos hemos cargado a este ser, sin saber con certeza si se trata del ser humano o no. Y es una audacia temeraria intervenir sobre la persona para atender sus necesidades, sin conocer sus peculiaridades. Los cabildeos antropológicos siguen. Muchas de las incertidumbres actuales se generaron en las cosmovisiones antiguas, hoy todavía vigentes.

La cosmovisión como ámbito de búsqueda

Esta sección funciona como un paréntesis necesario, ya que sustenta el desarrollo posterior del ensayo. Frente a la diversidad de antropologías actuales y la búsqueda de una plataforma antropológica válida para la psicología, se destaca el papel de las presuposiciones originadas en las cosmovisiones. También será clave considerar las convicciones y creencias que las sostienen (véase el anexo). Aunque estos elementos actúan de forma integrada, se presentarán por separado con fines didácticos.

Las presuposiciones

Las presuposiciones son afirmaciones axiomáticas que se dan por ciertas y que proveen los puntos de anclaje para la reflexión. Se trata de premisas iniciales preteóricas (Kerbs, 2014) que proporcionan direccionalidad a la antropología. Estos formatos del conocimiento prerreflexivo actúan como telón de fondo de la psicología en particular. Siempre llevan una concepción de tiempo implícita.

Las presuposiciones aparecen justamente en el limbo que se sitúa entre el nivel no consciente del acto mental y el nivel percibido; en este último, las personas son conscientes de la reflexión que opera.

Son postulados implícitos que se dan por sentado, sin que sean necesariamente expresados. Si alguien, por ejemplo, plantea la posibilidad de recuperación de una persona con un trastorno mental, presupone

la existencia de un ser humano tipo, en estado saludable. Se trata de un conocimiento naturalizado para quien lo posee, aun sin necesidad de verbalizarlo.

Las presuposiciones emergen de un denso entramado cognitivo infraconsciente: la cosmovisión.

La cosmovisión

Si las presuposiciones derivan de la cosmovisión, ¿qué es esta? Dilthey (1833-1911) fue uno de los primeros en incorporar este concepto a las disciplinas humanas. La entendió como una captación abarcadora de la realidad que se configura en relación con la cultura, la historia y la experiencia personal. Con su concepción de tiempo, enfatizó la experiencia vivida, la historicidad y los vínculos entre pasado, presente y futuro (Dilthey, 2008).

La cosmovisión es un complejo sistema de sentidos, entrelazado con saberes, ideas, valores y emociones, propio de las personas y de los grupos humanos, permeado por un concepto de tiempo imperceptible, pero siempre implícito. Opera también en el plano no percibido. Su concepto es tan dominante que, con frecuencia, se la vincula con las demás instancias del nivel no percibido, como una totalidad sin distinciones.

La cosmovisión es provocativa y condiciona las presuposiciones que luego concretan el pensamiento consciente. Pero su montaje tiene raíces profundas que escapan de la lucidez racional. Así, "... nos gobierna la inercia de una serie de procesos cósmicos, históricos y culturales que nos dominan, y que apenas dejan una reducida capacidad de maniobra" (Serna Arango, 2009, p. 123). Se trata de una visión omnicomprensiva de la realidad que ordena (y a veces desordena) los conceptos fundamentales y las categorías maestras de la inteligibilidad que subyacen a la razón. Es anterior a la razón. Aunque todos pretendemos hacer una lectura realista y racional de cuanto existe, no somos conscientes de que nuestras percepciones de la vastedad existente están supeditadas a la interpretación. Esto provoca que las reflexiones racionales, filosóficas, tan diligentemente desarrolladas a lo largo de los siglos, tengan menor trascendencia que la cosmovisión que la sustenta, ya que son su resultado.

En este trayecto, los procesos mentales intentan responder las grandes preguntas existenciales y explicar, a su modo, la condición humana. Su constitución es dinámica, tanto que se autoimpulsa mientras procura afirmar sus contenidos dentro de ella misma. La cosmovisión se defiende a sí misma y argumenta a su favor para mantener la coherencia interna. Los elementos espurios que también la componen generan una tensión permanente. De este modo, opera mediante un ejercicio no consciente que pretende neutralizar las contradicciones, manteniéndose activa a través de estructuras lógicas que ella misma produce. Por eso, su validez no es necesariamente racional (Dobelli, 2012). Incluso puede estar conformada por elementos ridículos.³ Funciona según una lógica en la cual fuimos domesticados, que no es precisamente razonada. Aunque no esté sistematizada metódica ni racionalmente, la cosmovisión sistematiza y condiciona el razonamiento. Así constituye un sistema de comprensión ordenador (o des-ordenador) integrado por narraciones globales supra-humanas (aunque de origen humano), aun cuando seamos extremadamente rigurosos con los procesos del pensamiento. Por esta razón, la antropología que sustenta a la psicología (nivel percibido, consciente) debería incluir, hasta donde sea posible, las raíces del nivel no percibido de las operaciones mentales.

Por su parte, la cosmovisión es un legado obligatorio del nivel infra-consciente, fruto de la necesidad humana que procura encontrar sentido para todo. Aunque no nos proponemos “tener” una cosmovisión, todos tenemos una. O, más bien, ella es quien nos tiene a nosotros; nos sustenta aun siendo de nuestra propia creación. Por eso no siempre indica el camino “correcto” de la reflexión, sino solamente por dónde pensar.

La percepción del tiempo está entrelazada con todos los elementos de la cosmovisión y expresa los recorridos temporales que señalan el origen y el destino de todas las cosas.

³ En el ámbito de la psicología, es conocida una narración que se despliega en un consultorio. Un paciente con desequilibrio mental visita a su psiquiatra. Mientras transcurre la entrevista, el paciente chasquea sin parar los dedos. El médico le pregunta: “¿Por qué hace ese chasquido?”, a lo que el paciente responde: “Es para ahuyentar a los leones”. El profesional replica: “Pero no hay leones aquí...”. Satisfecho, el paciente contesta: “¿Vio que funciona?”

Convicciones y creencias

Tanto las presuposiciones como la cosmovisión se alimentan de espacios más profundos, también escondidos en el nivel no consciente: las convicciones y las creencias (véase el anexo).⁴

Las convicciones son exigencias no conscientes que se consolidan a través de experiencias significativas en contextos temporales y se mantienen con firmeza. Constituyen estados más bien rigurosos, hondamente ligados a la identidad y a los principios de las personas, que se reafirman constantemente. Configuran un atlas de explicaciones verdaderas y falsas que el pensador no distingue y que sostienen a la cosmovisión.

Por su parte, las creencias hacen referencia a lo que es considerado real o verdadero, sin necesidad de una evidencia empírica o lógica. Por lo general, se adquieren en los procesos de socialización —en la familia, la escuela, la iglesia, los medios—. Aunque pueden modificarse parcialmente con nuevas experiencias o informaciones, se basan en postulados no demostrables. En este estrato se gestan, sin embargo, las estructuras significativas básicas desde las cuales procesamos el conocimiento. Allí nacen, entre otros, los conceptos primordiales referidos al ser humano. Suelen expresarse con fórmulas como “estoy seguro de que” o “creo en”.

Las creencias pueden agruparse en tres ámbitos fundamentales: la *divinidad*, el *cosmos* y el *ser humano*.⁵ Presentes en toda cultura y ligadas a percepciones temporales propias, estas áreas se entrelazan formando un entramado de certezas y ficciones difícil de distinguir. Las creencias sobre lo divino, incluso en contextos ateos, son centrales; las del cosmos sostienen la conciencia del tiempo; las del ser humano se construyen desde la autopercepción y el entorno social. Estas dimensiones se articulan mediante los sentidos, las emociones, las representaciones comunitarias y las ficciones, impactando directamente en la búsqueda de sentido.⁶

⁴ Véase “Conviction” y “Belief”, en Zalta, E. N. (ed.). (s. f.). *Stanford encyclopedia of philosophy* [en línea]. Metaphysics Research La.

⁵ Véase Kerbs, R. (2014). *El problema de la identidad bíblica del cristianismo*. Adventus, Editorial Universitaria Iberoamericana, p. 35.

⁶ Véase Kerbs, R. (2023). *Deconstrucción de la teología cristiana II* (tomo A). Editorial Universitaria Adventista del Plata, p. 19.

Recapitulando, el conjunto de *creencias* acerca de Dios, del cosmos y del hombre establecen las bases primordiales de los procesos mentales. Estas creencias, condicionadas por la percepción de tiempo, fundan la antropología. Así, independientemente de cualquier aparato de control externo —excepto el de la sociedad que las vigila—, las creencias se organizan como un conjunto de *convicciones* que van configurando una visión general, un entramado denso y complejo que alimenta a la *cosmovisión*, de la cual luego se desprenden las *presuposiciones*. Esta última instancia sostiene el conocimiento que luego se procesa de manera consciente. Sin embargo, como dichos postulados previos combinan inconscientemente verdades y falsedades, generan tramas tanto válidas como inválidas, sin capacidad de diferenciarlas.

El núcleo duro de toda esta trama no racional es siempre la cosmovisión, con elementos considerados saludables y con errores que se filtran en el proceso de quien piensa, sin advertirlos. La antropología no tiene otro asidero fuera de la cosmovisión. Entonces surge la pregunta: ¿cómo establecer la seguridad de la reflexión sobre el ser humano? El nivel no percibido es tan incisivo, misterioso y traicionero que siempre recurre a sí mismo para sostenerse. Dicho de otra manera, la cosmovisión genera justificaciones propias para legitimarse. Esto parece configurar un círculo vicioso que nada aporta o, en todo caso, promueve mayor confusión. Aquí estamos en los límites del conocimiento, no podemos ir más atrás ni más lejos. ¿Existe algún recurso para zanjar este problema?

El tiempo como recurso de validación

En su peculiar condición, todas las cosmovisiones tienen las mismas posibilidades de validez. Todas se defienden a sí mismas y utilizan sus propios recursos para sostenerse. En ese sentido, ningún pensador puede asumir la neutralidad para examinar su cosmovisión o para compararla con otras. Tampoco existe un régimen cognitivo humano supremo desde el cual juzgar. Siempre que consideramos alguna otra cosmovisión, la interpretamos, indefectiblemente, desde la nuestra. ¿Existe, entonces, alguna posibilidad de hallar una cosmovisión segura?

Como ya se señaló, toda cosmovisión siempre está atravesada por una concepción de tiempo; este la permea. La idea de tiempo siempre queda tan instalada y oculta como todos los demás componentes de la cosmovisión. “Si asumimos el tiempo como tiempo lineal o plural, como tiempo sucesivo o simultáneo, como tiempo abstracto o concreto, la construcción del mundo no sería la misma” (Serna Arango, 2009, p. 21). El tiempo es cómplice de las cosmovisiones. La manera de entender el tiempo ofrece un tipo de interpretación que el aparato oculto gestiona en el nivel no percibido. De no ser así, todos los contenidos profundos del discernimiento se reducirían a abstracciones inútiles. El tiempo es la carretera del pensamiento; sin él, la reflexión carecería de sentido. De allí que la nihilización del tiempo implique también la nihilización de la realidad, la pérdida de orientación y el vaciamiento antropológico. El concepto de tiempo que forma parte de las cosmovisiones las impregna y marca la distinción. “... Cada cultura es ante todo una experiencia de tiempo...” (Agamben, 2007, p. 131). No hay antropología sin tiempo, salvo que se excluya al hombre.

La percepción del tiempo futuro puede, a su vez, constituirse en prueba de consistencia. Esto parece extraño, dado que el futuro siempre está ausente. Pero, de manera invariable, cualquier cosmovisión tiene proyección temporal venidera sobre construcciones sensiblemente ausentes. Pensar el porvenir implica siempre previsiones (o predicciones) implícitas en las cosmovisiones. Aquella que puede penetrar el futuro con tal precisión que, llegado el momento previsto, concluya en cumplimiento, incrementa su nivel de sustentabilidad.⁷ Observar los acontecimientos previamente anunciados y luego confirmados legitima una cosmovisión como fundamento seguro. La profecía —la anticipación— que luego se cumple en el tiempo promueve el vigor de tal cosmovisión. Una cosmovisión que tiene un compromiso con el futuro, con previsiones de cualquier índole que se verifican, es altamente confiable porque sustenta el conjunto de los demás elementos que la componen, incluida la antropología.

⁷ Si, por ejemplo, el fin del mundo que los mayas profetizaron para el año 2012 se hubiese concretado, sería un indicio de aval para las demás creencias mayas porque el tiempo las atraviesa a todas.

Por otra parte, cuando el cumplimiento de las anticipaciones fracasa, cualquiera sea la trama, esa cosmovisión es falsa. La conexión de los relatos anticipados y cumplidos interesa como matriz de legitimación de la cosmovisión. Este aspecto temporal brinda seguridad para avanzar con la desmitificación de los procesos históricamente acumulados sobre la comprensión del ser humano.⁸

Lo planteado hasta aquí nos conduce a revisar las raíces de nuestra cultura, marcada por dos cosmovisiones antiguas notables que configuraron el derrotero del pensamiento occidental: la perspectiva hebrea antigua y la griega. “Hebraísmo y helenismo: entre estos dos puntos de influencia se mueve nuestro mundo” (Beriaín, 2000, p. 143).

Las raíces lejanas del pensamiento occidental modelaron nuestro presente. Sus hebras principales se mantuvieron, a pesar de las muchas formas que las modificaron, ajustaron y reconfiguraron. Pero sus cosmovisiones sostuvieron concepciones del tiempo distintas.

El hombre del tiempo y las cosmovisiones antiguas

Si la percepción del tiempo orienta la legitimidad o la invalidez de las cosmovisiones e incide en la imagen de hombre, conviene considerar brevemente las vertientes que aún mantienen vigencia en Occidente: la cosmovisión hebrea y la griega. Dado que existen extensos tratados académicos sobre ambas, lo que sigue rescatará únicamente aquello que interesa aquí.

Es importante recordar que la percepción de la temporalidad hebrea no fue asumida como una construcción humana.⁹ Los fundamentos antropológicos tampoco fueron confecciones de la razón, aunque la razón los acogió a partir de la revelación. Luego generó una filosofía propia y

⁸ Se amplía esta reflexión en Falconier, M. (2004). “La cosmovisión bíblica y su elemento predictivo como referente orientador de la reflexión pedagógica”, *Enfoques*, 16, 127-140.

⁹ Estudios profundos procuraron detectar los antecedentes históricos del tiempo hebreo. Al no hallarlo, queda por admitir que no se estableció por iniciativa humana. Véase Bacciochi, S. (1977). *From Sabbath to Sunday: A historical investigation of the rise of Sunday observance in early Christianity*. The Pontifical Gregorian University Press.

una imagen del ser humano coherente con un tiempo revelado. Por su parte, la temporalidad griega fue acomodada fuera del tiempo. Este fue negado para poder dar curso a la razón abstracta que supuestamente atendería al hombre.

También resulta necesario reconocer dos notas distintivas referidas al hombre mismo y su tiempo desde la cosmovisión hebrea en comparación con la griega. La primera lo entendió como una unidad indisoluble, sin fragmentaciones posibles, que se desplaza en el tiempo. Además, lo concibió siempre como un ser relacional, que requiere tiempo para mantener sus vínculos. La perspectiva griega, en cambio, ansiosa por resolver el enigma humano y en diálogo con la mitología vigente, disoció la naturaleza del hombre. De los diversos ensayos, prevaleció un dualismo antropológico que separó al hombre en cuerpo y alma. Asimismo, bajo los procesos de abstracción que luego impuso la filosofía, el ser humano permaneció en soledad.

Estas peculiaridades marcaron, entre otros aspectos, las antropologías propias de Occidente derivadas de ambas cosmovisiones.

Desde la cosmovisión hebrea

Anudamos aquí con la antigüedad remota. A partir de la cosmovisión hebrea monoteísta, Dios, como creador y sustentador de toda la realidad, no estuvo sujeto a construcciones sociales. Tampoco lo estuvieron el concepto acerca del cosmos ni el sentido del hombre. Los tres ámbitos —Dios, cosmos y hombre— estuvieron entrelazados. La relación del hombre con Dios fue firme desde el momento de su origen: Dios lo crea a partir de los elementos del cosmos. Luego, el vínculo del hombre con el cosmos se afianzó cuando este asumió la tarea de cuidar la naturaleza. Finalmente, el nexo del hombre con el prójimo se concretó cuando se unió en amor con su semejante.¹⁰ Los vínculos fueron entendidos en un contexto temporal. Por su parte, el tiempo que transcurre fue considerado un ordenador físico y metafísico que debía permitir los vínculos del bien.

¹⁰ Génesis 1 y 2.

Siguiendo el relato de Moisés en el Pentateuco, la percepción del tiempo comulga con los eventos de la creación. El tiempo comienza con los orígenes. El origen implica tiempo. Este es el punto clave que muchas cosmovisiones pasan por alto: sin origen no hay tiempo; tampoco habría tiempo para pensar el tiempo. Nada podría existir, ni siquiera una persona que, para pensar el tiempo, debe transcurrir temporalmente. Desde esta mirada, es arrogancia negar un tiempo que, sin embargo, se usa para negarlo. Por eso, desde la perspectiva hebrea, también es perverso negar la creación y usufructuar el tiempo creado para refutarla. Si el ser humano fuera abordado sin tiempo, quedaría acorralado en un campo de litigio, sin esperanza, porque esta solo es posible cuando se percibe un tiempo durante el cual una expectativa se cumple.

Para la mente hebrea, la acción creadora de Dios originó a las personas en el tiempo. Por eso es necesario considerar al ser humano en el marco de la duración intencionada, mientras fueron apareciendo las definiciones de la creación en el transcurso de siete días. Su estructura original y firme se basa en una secuencia de siete etapas creadas y ordenadas de tal manera que los sucesivos eventos de la vida en surgimiento fuesen legalmente posibles. Para que el tiempo se mantuviera seguro en el marco de un Dios creador, la semana concluyó con la creación de un epílogo temporal, la séptima etapa, en memoria del creador de las etapas anteriores. Con esta semana inicial de siete días quedó establecida la unidad histórica fundamental, incluida la creación del ser humano. Este compendio final cohesionó todo y remite al Creador, quien hizo que el tiempo comience, transcurra y se consolide en el séptimo día para el descanso.¹¹ Desde allí, el sábado debió ser atendido en el tiempo y no fuera de él, en todas las semanas hasta el presente. Solo la semana completa es tiempo. Esta peculiaridad no es negociable. Evitar uno de sus días o intercambiarlos implicaría la banalización del ser humano, porque este transcurre en el tiempo. Sin la fundación del sábado como tiempo, caducan todas las fundaciones de los tramos previos, incluida la creación del hombre. Esta singularidad condiciona la antropología.

¹¹ Génesis 2:1, 2; Éxodo 20:8-11.

El hebreo entendió que el transcurrir del tiempo es una creación continuada que va apareciendo. No existe el día de mañana, sino únicamente cuando Dios lo crea. Cuando una semana concluye, no se repiten sus días en la siguiente. En este marco, los días que siguen son nuevas creaciones temporales en las que todo lo creado se despliega como un gran bien. En él no hay reiteraciones ni superposiciones, porque atrofiarían la creatividad que cada nuevo día trae. También atrofiarían al hombre, su salud emocional, física y espiritual. Tampoco existe el próximo sábado, sino solamente cuando los inexorables estatutos de la sucesión lo hacen aparecer. Por eso, para los hebreos, la semana que va de domingo a sábado no puede ser alterada. Quitarle un tramo a esa continuidad (por ejemplo, eliminar o ignorar el séptimo día de la semana) la desarticula, destruye la conciencia acerca de Dios, desmantela la percepción del cosmos y anula al hombre.¹² Una antropología fuera de este contexto, separada del tiempo, es atrevimiento que la licúa y la vuelve inútil. Si este último tramo creado, el sábado, se altera, destruye la concepción de tiempo y se dispersa la temporalidad del hombre. Luego, el ser humano sería nada. Este enfoque, históricamente descuidado, puede relacionarse con una psicología que no consigue instalar la esperanza que requiere el tiempo que se le niega. Descubrir el tiempo es una dimensión terapéutica.

El sábado no es un feriado semanal, sino el que actualiza la realidad a partir de un Dios que crea. Este verifica y fortalece los tres grandes vínculos relationales —Dios, hombre y cosmos— y les da sentido.¹³ Para el hebreo, el incumplimiento de la observancia del sábado como reposo deriva en una metafísica perdida y en una psicología defectuosa para nuestros tiempos.

Conservando el tiempo, los hebreos también conservaron sus orígenes. Los politeístas lo perdieron.¹⁴ Una vez instalado el infortunio, a pesar de la desdicha, los hebreos anticiparon la extinción del mal desde la

¹² Véase White, E. (2018). *El conflicto de los siglos*. ACES, p. 491.

¹³ Véanse los tres ámbitos presentes en el cuarto mandamiento de la ley hebrea en Éxodo 20:8-11.

¹⁴ Véase Berdiaev, N. (1979). *El sentido de la historia*. Ediciones Encuentro, cap. 5.

temporalidad, nunca fuera de ella. Y eso fue posible porque conservaron el tiempo que la esperanza exige. Esto también es terapéutico.

Cuando se admite la persistencia del tiempo que acompaña a la creación, cobra sentido el tiempo profético que permea la cosmovisión hebrea y la vuelve creíble. Las anticipaciones proféticas cumplidas certifican la validez del tiempo y todo lo que de él depende. Las previsiones hebreas se cumplieron y siguen cumpliéndose.¹⁵ Este hecho habilita la confianza en esta cosmovisión y en la antropología que sustenta. Que el tiempo sea es la fuente de seguridad de la cosmovisión hebrea. Solo allí se vislumbra la esperanza temporalizada. De allí que, como metáfora de comprensión, con frecuencia se caracterizó al tiempo hebreo como un recorrido lineal. Esta es solo una analogía que lo representa.

Desde la narración bíblica, originalmente, todos los pueblos antiguos compartían certezas comunes acerca del inicio de la humanidad, al igual que el pueblo que luego se llamó “hebreo”. Con el tiempo, las cosmovisiones se diversificaron y algunos grupos se apartaron de ese tronco común.¹⁶ Entre ellos destacaron los precursores de la cultura griega, que, integrando elementos de otras tradiciones, fueron configurando una cosmovisión propia desde los siglos viii y vii a. C.

Desde la cosmovisión griega

Con la ruptura del orden semanal, las nuevas cosmovisiones fueron derrocando el tiempo. También se transformó la comprensión de la naturaleza humana. Luego se perdió la esperanza que prevé la eliminación del mal. La esperanza, que es futuro direccionado, nunca puede concretarse cuando el tiempo fenece.

Con el paso de los siglos, cuando aparecieron los pueblos de los cuales procedieron los griegos, la distancia con los orígenes creados era ya considerable. La historia de la creación había caído en el olvido. Cuando una parte de la sociedad humana se desvincula del Creador y del tiempo creado, imperceptiblemente genera otro tiempo que no es tiempo. Esta

¹⁵ Véanse los escritos de los profetas hebreos, tales como Daniel, Jeremías, San Juan, etc.

¹⁶ Génesis 6:1, 2, 5.

circunstancia desencadena peregrinaciones de búsqueda que reconfiguran las cosmovisiones y generan otras imágenes del ser humano. Esto fue particularmente visible en las travesías de la especulación, aun antes de la cultura que luego se consolidó como griega.

Mucho se ha tratado acerca de la constitución y el desarrollo del pensamiento griego. Pero es necesario puntualizar que lo que la Modernidad creyó como un avance evolutivo de la humanidad, gestado por los griegos, solo fue la sistematización de una parte de los aciertos originales, fuertemente entrelazada con su degradación. Al perder los formatos temporales iniciales, perdieron todo.

La percepción del tiempo griego no tiene comienzo ni persigue finalidades. Para ellos, nada hay creado ni originado que permita que el tiempo sea. Luego, su formato circular de las edades, sin principio ni fin, fue una ficción creída salvífica para un hombre disperso.¹⁷ En su cosmovisión, el mal siempre fue. Distintas formas religiosas míticas¹⁸ y también filosóficas¹⁹ procuraron rescatar al ser humano perdido, proponiendo grandes ciclos que debían conjurar el mal, pero tratando de escapar del tiempo. Para salvarlo, imaginaron duraciones siderales instaladas en el cosmos que permitirían la desaparición de la maldad acumulada y la dispersión de los descartes temporales que la materia habría generado.

Fue “una manera de conjurar el pánico que infunde el devenir” (Serna Arango, 2009, p. 80). Pero, para que el tiempo no se extinguiera, lo hacían regresar periódicamente como un retorno eterno. Solo así, supuestamente, se podía comenzar de nuevo (Garrido, 2022), aunque sin cambiar nada. La leyenda de Sísifo lo ilustra.²⁰ Sin embargo, el tiempo cíclico

¹⁷ Eliade afirma que en las culturas antiguas el tiempo profano se cargaba de significado cuando se fusionaba con un tiempo mítico inalterable. De este modo, se accedía, supuestamente, a un tiempo trascendente que ofrecería sentido al presente, pero aboliendo el tiempo vivido, para acceder a un ámbito de seguridad metafísica (Eliade, M. [2000]. *El mito del eterno retorno*. Siglo XXI, pp. 41-55 y 90-91).

¹⁸ Véase, por ejemplo, Eidinow, E., y Kindt, J. (2023). *The Oxford handbook of Greek and Roman mythology*. Oxford University Press.

¹⁹ Platón y otros filósofos antiguos suscribieron a estos planteos.

²⁰ Sísifo, personaje mítico de la leyenda griega, fue condenado por los dioses a empujar una gran piedra hasta la cumbre de una montaña. Cada vez que llegaba a destino, la piedra rodaba hacia

nunca resuelve el mal: este permanece y se prolonga indefinidamente por la eternidad. Y es que un nuevo ciclo no expulsa la naturaleza del mal. “La concepción griega del tiempo según la cual los acontecimientos se repiten de forma circular impide crear un punto de referencia central desde el cual entender el pasado histórico y orientar el futuro” (Berain, 2008, p. 42).

Habían entendido que el tiempo del hombre transcurre en la realidad sensible y que comulga con el mal, el cuerpo humano incluido. Luego, para sobrevivir al enigma antropológico, dicotomizaron al hombre para acomodar en él el bien sin tiempo y el mal sujeto al tiempo. Así, perdieron al hombre real y crearon una ficción antropológica. Se ilusionaron con que la supresión del tiempo vendría en auxilio del ser humano. En el marco de la cosmovisión griega, al ser había que eximirlo del tiempo y situarlo en la dimensión atemporal, inmutable, abstracta. Esto promovería una especie de estabilidad ante la incertidumbre. Pero se desentendieron de las personas que viven (Kerbs, 2014).

Perdido el tiempo creado, la metafísica fue quedando en manos de unos pocos pensadores, mientras que la masa social quedaba a la deriva. Por su parte, el modelo hebreo había abierto la metafísica para todos.

Las dos cosmovisiones en cuestión nunca fueron coincidentes, aunque los filósofos intentaron compatibilizarlas durante la Edad Media. Pero el entrelazamiento provocó una hibridación por la cual todavía pagamos tributo. A modo de ejemplo, considérese la consolidación del antiguo mito de la inmortalidad del alma, reacomodado en la teología medieval.

La cosmovisión hebrea exigió el concepto de tiempo. La griega lo rechazó, incluyendo a las personas. La hebrea vinculó a todos los seres entre sí. La griega los separó y dispuso por encima una superestructura abstracta, atemporal: el ser. Este los eximió de un Dios creador y los habilitó a descomprometerse con el ser humano temporal que sufre y para quien no tenían solución. Los hebreos, que asumieron el tiempo, proyectaron un

el valle, razón por la cual Sísifo tenía que empujarla nuevamente hacia las alturas. Así transcurría su interminable tiempo.

futuro de redención. Los griegos no pudieron, salvo mediante los supuestos procesos de reencarnación que imaginaron salvíficos.²¹

El concepto de tiempo desnaturalizado desarticula los tres grandes ámbitos de la cosmovisión. El tiempo que niega a Dios y al cosmos también extingue al hombre. En la siguiente sección, se presentará al hombre en conjunción con los tres grandes ámbitos de la cosmovisión: primero desde la percepción hebrea monoteísta y luego desde la cosmovisión griega.

Hombre relacional y tiempo

Desde la cosmovisión hebrea, el amor y el libre albedrío —ambos inscritos en la temporalidad— fueron los ejes reguladores del bien humano, siempre relacional y jerárquico. La transgresión alteró este orden: el amor perdió su capacidad de cohesión, la libertad fue dañada y el ser humano quedó relegado al ámbito del mal, ajeno a toda ley.²² El olvido de los orígenes distorsionó la concepción del tiempo y la razón fue desbordada por la inestabilidad y las incongruencias. Ante la falta de explicaciones, surgieron mitos sociales que llenaron los vacíos. Algunos mantuvieron el monoteísmo hebreo centrado en el Dios creador y en un tiempo que transcurre; otros derivaron hacia un politeísmo creciente, sostenido por una percepción confusa del tiempo.²³ El viraje del monoteísmo al politeísmo fue gradual. También lo fue el deterioro social, hasta el punto de que ni siquiera hubo conciencia histórica capaz de registrarlo. Solo algunas leyendas antiguas evidenciaron un monoteísmo y su tiempo, retenido en la lejana memoria colectiva.²⁴

En esta condición, la ilusión social fue generando ficciones, realimentadas con nuevos mitos que, además, velaron por la permanencia de los

²¹ Hay ampliaciones de estos temas en Smith, R., y Falconier, M. (2017). *Filosofía de la educación en tiempos de búsqueda*. Publicaciones Universidad de Montemorelos.

²² Véase el relato bíblico en Génesis 3. También resulta esclarecedora la reseña de White, E. (1997). *Historia de los patriarcas y profetas*. Asociación Casa Editora Sudamericana.

²³ Génesis 6:1-5.

²⁴ Véanse las evidencias en la cultura sumeria, egipcia, china, entre otras. Generalmente, los autores presuponen, sin evidencias claras, un giro del politeísmo hacia el monoteísmo. Pero la historia hebrea registra un proceso inverso. Véase, por ejemplo, Smith, M. S. (2002). *The early history of God*. Eerdmans Publishing.

ya existentes.²⁵ Mientras los hebreos y sus antepasados comprendieron el tiempo desde el infortunio, las sociedades griegas y sus ancestros no pudieron comprender ese tiempo roto. Tampoco lograron captar el sinsentido de la interrupción del tiempo personal que impone la muerte, ni el recorrido doloroso que le precede.

El concepto de tiempo les resultó opresivo. Vieron al mal transcurrir en el tiempo. Creyeron que el tiempo se caracteriza por el suceder del mal. Este fue asumido como adversidad vinculada con la materia, supuestamente mala por naturaleza (posición opuesta a la de los hebreos). Para expulsar el mal, expulsaron el tiempo con el propósito de evitar las perturbaciones. No sabían que el tiempo es propiedad del bien y que había sido creado antes de la interrupción del mal. Aparecido el mal, este se desplazó en el mismo tiempo del bien porque no hubo otro. Desbaratada la concepción del tiempo creado, se disolvió definitivamente la conciencia de un Dios creador. La semana de la creación quedó silenciada.

Ahora buscaron eliminar la tan temible contingencia en soledad. Así simularon, incluso, la historia de la creación. Su originalidad consistió en invertirla; ya no fue Dios quien creó a los hombres, sino los hombres quienes crearon a sus dioses. En ese contexto fue originándose una metafísica fragmentada. El orden jerárquico y de mutua dependencia relacional se rompió. La naturaleza humana pasó a condiciones ajenas a su propia existencia. Permanecieron el sufrimiento, la escasez, la ansiedad y el miedo.

El sosegado vaciamiento del ámbito de la divinidad excluyó al Dios del tiempo. Aunque su tiempo no se altera por arbitraje humano, en las conciencias dejó un espacio vacío. Pero las personas no resisten una divinidad ausente.²⁶ “... Existe una estructura antropológica que hace que el hombre *pueda* ser un ser religioso” (Gauchet, 2007, p. 31). La condición relacional lo exige. Si falta, la fantasía la crea. Así aparecieron deidades sustitutas, extraídas del cosmos (Buber, 2020) (véase la figura 1, fase B).

²⁵ El fenómeno de la creación de mitos no se restringe a la antigüedad, continúa en nuestros tiempos con tanta ingenuidad como lo fue en la antigüedad. Véase, por ejemplo, Kirk, G. S. (1970). *Myth: Its meaning and functions in ancient and other cultures*. University of California Press.

²⁶ Véase Scheler, M. (1929). *Philosophische Weltanschauung*. Friedrich Cohen Verlag, p. 26.

La sociedad se fue cargando de dioses.²⁷ “En el marco de los dioses, todo parece legal...” (Mansilla, 2023). Ahora, teniendo a los dioses bajo su control, perfeccionaron la atemporalidad, con la que aspiraban a evadir el mal. Ello significó un paulatino daño a la comprensión de la realidad de Dios y del discernimiento del cosmos. La conciencia vaciada de un Dios creador también produjo el vaciamiento de una conciencia del cosmos. Desde allí fueron extraídos los dioses del reemplazo: el sol, las ranas, la luna, el rayo, la serpiente, el buey, el río, entre otros. Las majestuosas manifestaciones del cosmos creadas por Dios los impactaron de tal manera que las transformaron en divinidades con las que procuraron, sin saberlo, simular a su originador.

La comprensión de los estatutos operativos de la vida se pervirtió (White, 1998). Luego, los intentos de una explicación acerca del ser humano fueron erráticos, imponiendo una deflación antropológica devastadora que cubrió a la geografía occidental (Sahlins, 2008). A diferencia de los hebreos, que mantuvieron un hombre entero, indivisible, los pueblos que se configuraron como griegos se obligaron a desdoblar su naturaleza sensible y temporal en una paralela, el alma atemporal, lo que disipó su unidad. El hombre se autopercibió compuesto de dos partes: cuerpo y alma.²⁸

Las nuevas cosmovisiones operaron con tal fuerza que superaron la capacidad de comprensión racional. Con la eliminación de Dios y con la extracción de dioses robados al cosmos, se instaló un proceso involutivo, con una notable pauperización de las personas, que quedaron en soledad.²⁹ El hombre quedó a la deriva, solo, generando mitos que calmaban el desconcierto. “En las sociedades más primitivas, la ansiedad y el desorden se neutralizan por el efecto de lo imaginario, de lo simbólico,

²⁷ Las cosmovisiones contemporáneas no están libres de percepciones politeístas, aun el monoteísmo cristiano puede estar comprometido con aquellas. Véase, por ejemplo, Hedges, P. (2024). *Christian polytheism? Polydax theologies of multi devotional and decolonial christianities*. Routledge, Taylor & Francis Group.

²⁸ Aunque este planteo fue común a todos los filósofos griegos, fue particularmente incisivo en las ideas de Platón. Véanse, por ejemplo, las afirmaciones que aparecen en el *Fedón*.

²⁹ La mayoría de los autores observan la religiosidad primitiva desde este momento histórico, ignorando el progresivo deterioro humano previo, fruto de la creciente desorganización de las relaciones vitales, legalmente establecidas en la creación.

las prácticas ritualizadas" (Pániker, 2000, p. 197). Los efectos fueron vas-tísimos: la lucidez entró en crisis y se consolidó la orfandad humana.³⁰

Al perder las instancias superior (Dios) e inferior (el cosmos), las personas fueron quedando solas, sin referentes (véase la figura 1, fase C). Y comenzaron a vivenciar el dolor del vacío. Soledad. Agobiados por la insecuridad, los hombres se refugiaron en sí mismos. La formulación de una posible orientación salvífica quedó a la deriva. Los hombres comenzaron a ser la medida de todas las cosas.³¹ En soledad, las personas pasaron a ser sus propios peones.

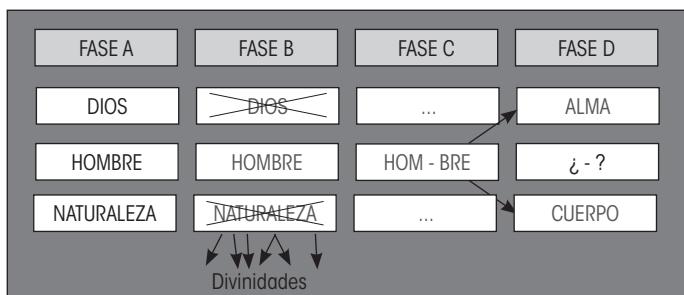


Figura 1

En el desarraigo, el hombre quedó autoexpulsado. En el destierro, las personas vivieron un tiempo desechado que, sin embargo, transitaban cada día. El mal permaneció como huésped de la condición humana. En la dicotomía autoimpuesta, una parte, el alma, fue asumida como divina; otra, el cuerpo, correspondió a la materia (véase la figura 1, fase D). Este dualismo caracterizó a la antropología durante siglos y aún subsiste. La naturaleza humana como totalidad indivisible desapareció de la conciencia occidental.

Esta dicotomía estampó la atemporalidad en la construcción imaginaria del hombre con una parte eterna y atemporal que sobrevive al cuerpo

³⁰ Esta perspectiva es muy enfática, propia de la cosmovisión hebrea (véanse las descripciones en el Pentateuco y en los análisis de los profetas hebreos). Una lectura que se asienta en otras cosmovisiones, más bien ve al ser humano como próximo al despertar de su conciencia.

³¹ Esta expresión recuerda a Protágoras, sofista griego del siglo V a. C.

luego de la muerte. Este dualismo impactó fuertemente a las construcciones de la psicología.

El mal se volvió soberano, sostenido por las divinidades creadas. Así, las personas huyeron del tribunal que acusa,³² sin origen y sin finalidad. En esta condición, el mal no es una instancia subsidiaria en una condición moral inferior, sino que aparece metafísicamente implícito, unido al cosmos (Kaufmann, 1960). La esperanza se perdió. Y la trama no penetró Occidente de forma pacífica e inocente. Los desencuentros de estas cosmovisiones ya habían sido anticipados con énfasis en el diseño temporal hebreo.³³ Y se cumplieron.

Lo ocurrido fue un movimiento temporal ficticio, asumido para que nada cambie. El hombre no está en condiciones de crear tiempo. Este transcurre, a pesar de todas las percepciones. Tampoco desaparecen los estatutos que lo sostienen, aunque las personas los cancelen. Durante siglos se procuró sanear el pensamiento liberándolo de la carga mitológica histórica. Para ello, imperceptiblemente, se fueron construyendo nuevos mitos para deponer los anteriores, bajo la presunción de acierto. Fue un desfase de vastas consecuencias. Así se sobrellevó a un hombre creado por los hombres en un tiempo que no sucede. Fue la “esquizofrenia primordial de Occidente”³⁴

Los referentes Dios-cosmos habían caducado. La identidad de Dios y del cosmos, que marcaba los tiempos, se disolvió mucho antes de la aparición de la filosofía y de la antropología en particular.³⁵ Por su parte, aunque el filósofo parte de nociones tácitas, esto “no necesariamente implica que se tenga conciencia de ello y, menos aún, que se reflexione sobre ello. Lo común y normal es que esa conciencia y esa reflexión no existan...”

³² Véanse, por ejemplo, las creencias acerca del juicio diseñadas en el Egipto antiguo, en cuyos mitos incluyeron un plan de salvación que viene con la muerte y con la extinción.

³³ Véanse las anticipaciones de estas tensiones en los capítulos 2 y 7–12 del profeta hebreo Daniel, que se refuerzan con los planteos paralelos del escritor judío Juan el Apóstol.

³⁴ Aunque en otro contexto, la expresión pertenece a Joseph Conrad (2024). *El corazón de las tinieblas*. Debolsillo.

³⁵ Dadas las limitaciones de este ensayo, es apropiado constatar la configuración de estos procesos en las historias de la filosofía.

(Kerbs, 2014, p. 35). El control que estas nociones previas imponen se consolida en la historia y pasa inadvertido en el abordaje de las ciencias humanas (Kerbs, 2014).

Aunque con el andar de las edades se hicieron correcciones, la comprensión de la naturaleza humana disgregada —pero luego sistematizada por la cosmovisión griega— sigue siendo fragmentaria. En este marco, el hombre intentó resolver al hombre con la valiosa, pero limitada, razón humana.

Conclusión en tiempos de penuria

El abordaje de la persona humana siempre fue un desafío tanto para la reflexión como para la acción recuperadora. Un problema emergente radica en que, en ausencia de referentes, el hombre debe pensarse a sí mismo, sin saber si sus conclusiones son acertadas o si lo hunden en su extinción. Siendo que la cosmovisión es el recurso de apoyo que puede dirimir la perspectiva válida, su análisis es clave para dar seguridad.

Una cosmovisión que afronte el tiempo futuro, y que luego se concrete, puede habilitar un proceder reflexivo válido para abordar la compleja trama de principios que sostienen lo humano. En este contexto fueron consideradas dos grandes cosmovisiones fundantes del pensamiento occidental: la hebrea y la griega. En su comparación, es posible abrir un ámbito de reflexión fiable. Así quedamos en condiciones de asumir aquella perspectiva que mejor nos acerque a las leyes que sustentan la existencia humana.

En el ajetreo histórico de las ideas, se observa que, pretendiendo superar los condicionamientos de la antropología, primero se procuró eliminar a Dios; luego se intentó desmantelar el cosmos. En ausencia de estos referentes clave, la existencia del hombre quedó en jaque. Así se fueron ahondando las grietas y se instaló el desconcierto. En las búsquedas se desarrollaron creencias apócrifas, porque las personas tienden a creer lo que la cosmovisión heredada les permite creer. Aunque nos pese, buena parte de nuestra cosmovisión está culturalmente colonizada desde hace siglos. Resulta difícil admitirlo porque hemos nacido en una trama social

ya montada. Desprovistos de la capacidad para reaccionar, ignoramos el cauce a seguir. Por otra parte, si no se corrige la percepción de tiempo —incluyendo la significativa unidad temporal de la semana hebrea—, la cosmovisión que respalda la acción profesional sobre los humanos será fragmentaria.

En este marco, las ciencias humanas se desarrollaron como disciplinas vacilantes. La unidad indivisible de la persona, deformada, dejó sus fragmentos resultantes esparcidos durante muchos siglos. Buena parte del largo recorrido histórico de la filosofía fue un intento de reunir esas parcelas y establecer coherencia.

La partición del ser humano en alma y cuerpo no fue superada. La creencia en la inmortalidad del alma sigue siendo una perturbación. Ante la ausencia de claridad, la psicología y sus disciplinas afines corren el riesgo de promover la destitución del hombre, aun en nombre de su recuperación. No se advirtió que la racionalidad está condicionada por la cosmovisión que le da forma. Las cosmovisiones fallidas fueron las anfitrionas invisibles de la antropología. La razón, que se pretendía insobornable, estuvo contaminada por los mitos de todos los tiempos. Creyendo erradicarlos, se fueron creando nuevos. ¿Cómo puede un mito erradicar a otro mito?

La persona entera, indivisible, sigue siendo un desafío para la psicología. El ser humano es una instancia íntegra (no integral),³⁶ que, por ser creado, lleva las marcas distintivas que lo diferencian de otros seres vivos. Repensar al hombre entero, como unidad no desmontable, desde la psicología, es hoy un deber imperioso.

Una apropiada consideración de las cosmovisiones situadas en los orígenes de la cultura occidental puede afianzar la vocación de rehabilitar a las personas bajo la orientación profesional. Allí radica la importancia capital de comprender la naturaleza humana como unidad indisoluble, con frecuencia ignorada en el fragmentado mundo contemporáneo. Su esclarecimiento orienta los regímenes de recuperación en el marco de

³⁶ Véase Smith, R. (2014). *Replanteos en torno de la educación en Occidente*. Publicaciones Universidad de Montemorelos, pp. 92 y 93.

una concepción del tiempo. Las intervenciones terapéuticas del psicólogo solo prosperan en plenitud cuando se recupera el tiempo como efecto globalizador de una amplia trama restauradora. Entonces cobra sentido el abordaje del sufrimiento y de la redención humana. Para ello, la privilegiada posición de la cosmovisión hebrea abre una posibilidad de reflexión y de acción sin límites.

Los planteos aquí expuestos no cuentan con prescripciones para los profesionales de la salud mental. No se trata de conocer los pasos a modo de recetas, sino de presentar criterios que convierten a las personas para asumir la legalidad de la naturaleza humana. Se trata de una conversión. Y esta exige tiempo de maduración y de replanteo. Implica un proceso prolongado de comunión con la cosmovisión restauradora. La reflexión intencionada modificará las presuposiciones defectuosas mientras los aciertos van ocupando su lugar. Luego, la iniciativa responsable recae en el profesional que se compromete vocacionalmente con las necesidades de las personas.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1998). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo.
- Beríain, J. (2000). *La lucha de los dioses en la modernidad*. Anthropos.
- Beríain, J. (2008). *Aceleración y tiranía del presente*. Anthropos.
- Buber, M. (2020). *¿Qué es el hombre?* Caparrós.
- Dilthey, W. (2008). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza Universidad.
- Dobelli, R. (2012). *El arte de pensar*. Taurus.
- Ferry, L., y Gauchet, M. (2007). *Lo religioso después de la religión*. Anthropos.
- Garrido, A. (2022). *Las locas aventuras de la mitología griega*. La Esfera de los Libros.
- Han, Biung-Chul. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, Biung-Chul. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Han, Biung-Chul. (2015). *El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder.
- Heidegger, M. (2021). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Kaufmann, Y. (1960). *The religion of Israel: From its beginnings to the Babylonian exile*. University of Chicago Press.

- Mansilla, K. G. *Diálogos informales*, 24 de marzo de 2023.
- Pániker, S. (2000). *Filosofía y mística: una lectura de los griegos*. Kairós.
- Reynoso, C. (2015). *Corrientes teóricas en antropología: perspectivas desde el siglo XXI*. Sb editorial.
- Sahlins, M. (2008). *The western illusion of human nature*. Prickly Paradigm Press.
- Sánchez Meca, D. (s. f.). *Filosofía y pensamiento actual* [documento en línea]. Departamento de Filosofía, Universidad Nacional de Educación a Distancia. http://qinnova.uned.es/archivos_publicos/webex_tipomaticula/11877/filosofiypensamientoactualguiadidactica.pdf
- Serna Arango, J. (2009). *Somos tiempo*. Anthropos.
- White, E. (1998). *La educación*. Asociación Casa Editora Sudamericana.

Anexo
La cosmovisión como sostén
de las ideas

