



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

SEMINARIO DE TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Estudios Universitarios y Autoestima en estudiantes entre 40 y 65 años

Estudiante: Graciela Conde

Legajo: 24553

Director/es: Lic Zulma Gastaldo

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

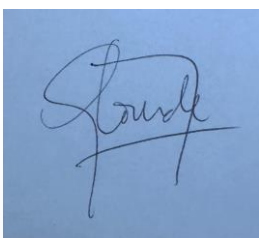
[RIUFLO](#) - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del [RIUFLO](#). Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []
Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 31/10/2025



Firma y aclaración: Graciela Conde

Índice

Resumen	
Título	4
Resumen	4
Introducción	6
Delimitación del objeto de estudio	9
Planteo del problema o justificación	9
Objetivos	10
Hipótesis básicas y secundarias	11
Estado del arte	11
Marco Teórico	18
Método	38
Diseño	38
Población o muestra	39
Criterios de inclusión/exclusión	39
Instrumentos	40
Procedimiento	40
Resultados	41
Discusión y conclusión	50
Limitaciones	52
Propuestas de intervención	52
Referencias	53
Anexos	63

Título

Estudios Universitarios y Autoestima en Estudiantes entre 40 y 65 años

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar la **adultez media**, séptima fase del desarrollo psicosocial humano definida por Erikson (1980), comprendida entre los 40 y 65 años, un periodo atravesado por cambios internos y externos que afectan cómo le da sentido a lo que se vive, cómo se vincula y cómo se siente capaz de afrontar esta fase vital. A pesar de su relevancia, esta etapa ha recibido escasa atención dentro de la psicología del desarrollo, especialmente en relación con la participación en contextos educativos superiores. Por lo tanto, se consideró relevante indagar cómo la experiencia de iniciar o retomar estudios universitarios puede impactar en la autoestima y el bienestar personal y social durante esta etapa.

La pregunta central que orientó este estudio fue determinar si existen diferencias en el nivel de autoestima entre adultos en adultez media que cursan estudios universitarios y aquellos que no lo hacen. Para responderla, se trabajó con una muestra de 66 personas residentes en el AMBA, divididas en dos grupos: quienes estudian (N=36) y quienes no estudian (N=30). Se utilizó un diseño mixto, de corte transversal, combinado un cuestionario sociodemográfico ad hoc, la escala de Autoestima de Rosenberg (1965) y preguntas abiertas que incluyen la experiencia subjetiva de estudiar en la adultez.

Los resultados cuantitativos mostraron que el grupo que estudia obtuvo una media de 44 puntos (DE=6.11), mientras que el grupo que no estudia 41.5 puntos (DE=5.25). Encontrándose diferencias estadísticamente significativas, además, ambos grupos superan media argentina. Los datos cualitativos refuerzan estas tendencias, mostrando que estudiar en la adultez media es vivido como una oportunidad de crecimiento, valoración persona y proyección vital.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que la educación universitaria puede funcionar como un valioso recurso para fortalecer la autoestima y favorecer una adultez más activa, significativa y emocionalmente saludable.

Palabras Clave

Adultez media – autoestima – estudios universitarios – bienestar personal y social.

Introducción

Dentro de las diferentes etapas del desarrollo social humano, cada una con sus propias características, Erikson (1980), define la séptima fase como, “Generatividad vs. Estancamiento”, siendo este un periodo en el cual las personas buscan establecer y guiar a otros o se encuentran con situaciones de inactividad y al autogeneramiento. En esta etapa abarca aproximadamente entre los 40 y 65 años, representando un ciclo en el cual se generan grandes cambios sociales y personales, marcados por la búsqueda de sentido, el equilibrio entre logros y aportes hacia los demás, y readaptaciones a nuevas situaciones, dentro de este contexto, la autoestima juega un rol relevante, ya que influye en la percepción de eficacia, en la motivación y en la capacidad de proyectarse hacia el futuro, por lo tanto, cuando las personas logran integrar los proyectos con el propósito personal y las relaciones significativas, generalmente van a experimentar satisfacción y sentido de logro, en cambio, cuando no encuentran sentido, pueden surgir sensaciones de estancamiento, conformismo y vacío.

A pesar de ser una etapa relevante, este periodo ha sido poco estudiado y abordado por la psicología del desarrollo, especialmente en comparación con otras etapas del ciclo vital, por lo tanto, esta escasa atención despierta el interés de la presente investigación, cuyo principal objetivo fue intentar comprender cómo se manifiestan los procesos vinculados a la autoestima en personas que transitan esta etapa, especialmente aquellas que se encuentran dentro del contexto universitario.

En los últimos años, la educación universitaria dejó de ser un espacio reservado sólo a jóvenes ya que, cada vez más adultos deciden iniciar o retomar estudios universitarios, ya sea por el deseo de superación, la búsqueda de nuevos desafíos o la necesidad de actualizar conocimientos.

Desde esta perspectiva, ingresar a la universidad en esta etapa puede ser una oportunidad para dar un nuevo significado a la propia historia, redescubrir intereses, replantearse objetivos y construir una identidad más plena. Algunos autores como Gimeno, Macarro y Muñoz (2001), destacan la falta de investigación de esta etapa en el campo de la psicología del desarrollo y la educación en adultos, una posibilidad podría contemplar lo que Dulcey-Ruiz y Valdivieso (2002) explican, la presencia de múltiples criterios que existe para definir la adultez media: algunos priorizan factores biológicos, otros factores emocionales, socioculturales o cognitivos, como Birren (2000) que introduce el concepto de “relojes sociales”, como una forma de hablar de las transiciones vitales, tales como, el empleo y el retiro laboral, la pareja, la llegada y la salida de los hijos del hogar, la viudez, entre otros.

Por otro lado, otros autores, como Huberman (1974), Havighurst (1973), Maslow (1943) y los propios Erikson y Jung, proponen modelos que ayudan a comprender esta etapa; todos coinciden en que implica una serie de retos que pueden afectar el bienestar y la autoestima, entendida esta última como la valoración que una persona hace de sí misma, Pacheco et. al, (2015) la define como un factor clave en el éxito o el fracaso personal, mientras que González et al. (2021) explican que influye en la autoconfianza, la percepción de las propias capacidades y la toma de decisiones, mientras que Serna y Velázquez (2021) la consideran de gran importancia para afrontar los cambios propios de esta etapa vital.

Así, el ámbito académico, puede ser un lugar importante para fortalecer o debilitar la autoestima, ya que tanto las experiencias de aprendizaje, como los vínculos con docentes y pares, pueden según comenta Valbuena, (2002), dejar huellas significativas. Sin embargo, aunque casi todas las investigaciones disponibles se centran en estudiantes jóvenes, o adultos mayores. En un estudio que involucró un gran número de participantes, realizado en la Universidad de Barcelona por Freixa-Niella et al. (2021), encontraron diferencias significativas de adaptación entre estudiantes convencionales, es decir, jóvenes sin mayores obligaciones cotidianas y estudiantes de edad más

avanzada los cuales debían combinar los estudios, con sus trabajos o familias, produciendo diferentes efectos en la experiencia educativa y en los procesos de adaptación personal.

En una sociedad que valora la formación continua, pero a la vez impone límites en la edad, decidir estudiar en esta etapa de la vida puede tener múltiples significados: desde un acto de superación personal, una búsqueda de reconocimiento, hasta una forma de resignificación vital, como plantea Cavallo-Bertelet (2023), donde el aprendizaje se convierte en una fuente de autoestima y propósito.

Por todo esto, esta investigación busca aportar claridad en este vacío teórico evidente: la poca literatura que analiza la relación entre la autoestima y la experiencia universitaria en personas de 40 a 65 años, etapa atravesada por desafíos vinculados a la construcción de sentido, los cambios familiares y laborales y la autovaloración, pero la mayoría de los estudios encontrados se centran en estudiantes jóvenes, dejando casi sin explorar a quienes inician o retoman una carrera en esta etapa.

La elección de este grupo se fundamenta en la teoría de las etapas psicosociales de Erikson (1980), uno de los pocos autores que describe específicamente la adultez media y destaca su importancia en la continuidad del desarrollo, por lo tanto, desde esta teoría resulta relevante indagar cómo estudiar puede vincularse con la autoestima y favorecer una adultez más activa y significativa, posibilitando también, un pasaje a la vejez con mayores recursos, herramientas y de manera más saludable.

En este marco, el estudio se propone mediante un diseño mixto, explorar la relación entre la experiencia universitaria y la autoestima en personas de mediana edad, con la intención de ampliar el conocimiento disponible y ofrecer recursos útiles para futuros dispositivos de acompañamiento institucional.

Delimitación del Objeto de Estudio

El objetivo de esta investigación se centra en personas cuyo rango etario se encuentre entre los 40 y 65 años y residan en la ciudad de Buenos Aires, (AMBA), Argentina; La variable “autoestima” definida por (Rosenberg, 1965; Coopersmith, 1967; Sambalay, 2019) como la calificación positiva o negativa que hace el sujeto sobre sí mismo y la decisión de iniciar o retomar los estudios universitarios, como ya se expuso en la introducción de esta investigación, se selecciona este rango etario tomando como punto de referencia el séptimo estadio de la teoría psicosocial propuesta Erikson (1980): la adultez media, caracterizado por el conflicto entre la “generatividad” y el “estancamiento”, mientras que, la autoestima será evaluada a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), asimismo y con el fin de obtener información más precisa, la muestra que se encuentra cursando estudios universitarios, será contrastada con aquellos que no se encuentren participando del ámbito académico.

Planteo del problema o justificación

La adultez media es una etapa clave del desarrollo humano, marcada por cambios, reorganizaciones y búsqueda de sentido, también es un momento en que se busca dejar una huella o hacer aportes significativos en lo personal y en lo social. Según Erikson (1980), en este periodo las personas atraviesan la crisis de generatividad frente al estancamiento, si no se logra la generatividad, pueden aparecer sensaciones de vacío y una disminución del bienestar. Por eso, contar con un buen nivel de autoestima es esencial, ya que influye en cómo nos vemos, en nuestra capacidad para afrontar los desafíos de la etapa, y ayuda a mantener el bienestar emocional y a construir una identidad más sana.

Por esta razón, iniciar o retomar estudios universitarios puede ser una herramienta importante, es decir, más allá de adquirir conocimientos, la educación superior puede fortalecer la autoestima, dar un sentido de logro y eficacia, y ofrecer nuevas oportunidades para proyectarse y seguir creciendo. A nivel social y educativo, cada vez son más los adultos mayores de 40 años que deciden estudiar, ya sea para actualizarse, reconvertirse profesionalmente o crecer personalmente, a pesar de que hay muchos estudios basados en la relación entre la universidad y la autoestima, la mayoría están enfocados en personas jóvenes que comienzan sus primeros pasos en el nivel universitario, dejando de lado un rango de adultez más avanzada. Esto genera un vacío de conocimiento: no sabemos bien cómo afecta estudiar o retomar la universidad a la autoestima de quienes tienen entre 40 y 65 años, especialmente en el contexto del AMBA.

Por estas razones, esta investigación se enfoca en este grupo etario. El objetivo es analizar si quienes cursan estudios universitarios presentan niveles de autoestima más altos que quienes no lo hacen, y aportar evidencia sobre cómo la educación superior puede influir en el bienestar y en el desarrollo personal durante la adultez media, buscando una mayor comprensión de un fenómeno cada vez más frecuente y generar información útil tanto para el ámbito educativo como para el psicológico y social.

Objetivos

Como objetivo general, esta investigación tiene la intención de analizar y comparar los niveles de autoestima en personas, residentes en el AMBA, de entre 40 y 65 años que se encuentran cursando estudios universitarios, con aquellas que no se encuentran realizando actividades académicas.

Objetivos específicos

1. Establecer los niveles de autoestima en un grupo de estudiantes universitarios entre 40 y 65 años
2. Establecer los niveles de autoestima en un grupo que no se encuentra cursando estudios universitarios entre 40 y 65 años.
3. Comparar los valores entre aquellos que se encuentran estudiando y aquellos que no.
4. Explorar los niveles de autoestima según las experiencias subjetivas de aquellos que se encuentran estudiando versus aquellos que no.

Hipótesis

H1. Las personas adultas de entre 40 y 65 años que cursan estudios universitarios presentan niveles de autoestima altos.

H2. Las personas que no se encuentran cursando estudios universitarios entre 40 y 65 años presentan niveles de autoestima bajos

H3. Existen diferencias en el nivel de autoestima entre personas adultas de entre 40 y 65 años que cursan estudios universitarios y los que no cursan estos estudios.

H4. Existen diferencias en el nivel de autoestima según las experiencias subjetivas de aquellos que se encuentran estudiando versus aquellos que no.

Estado del arte

Este apartado presenta una revisión de investigaciones en la cuales se analizaron temas relacionados con la autoestima, los estudios universitarios y la adultez media, esta revisión tiene como objetivo dar contexto teórico al trabajo y comprender algunos de los factores que influyen en la

autoestima durante esta etapa del desarrollo humano. Sin embargo, es importante señalar que, al momento de realizar este trabajo no se encontró en sitios de investigación científica, suficientes investigaciones que aborden de manera directa y específica estos temas dentro de este grupo de edad se infieren que podría deberse a que las personas entre 40 y 65 años representan una minoría dentro de la población universitaria y por lo tanto, no suele ser el foco principal del interés académico. Los estudios encontrados sobre autoestima y educación superior están centrados en estudiantes jóvenes o adultos mayores, abordando temas como el pasaje de la adolescencia a la adultez o el pasaje de hacia la adultez mayor con respecto a la jubilación, salud mental o soledad.

A pesar de esta limitación, los estudios presentados ofrecen datos importantes que ayudan a comprender el papel que puede tener la autoestima en diferentes contextos educativos y vitales.

Un estudio realizado por Guevara et al. (2020), se propuso analizar y comparar el bienestar psicológico y la autoestima en función de cómo los estudiantes se relacionan con el conocimiento académico, para este fin, se trabajó con dos grupos de estudiantes de diferentes universidades, (Valdivia, Chile y San Juan, Argentina), utilizando la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS) y la Escala de Autoestima de Rosenberg y obteniendo un resultado clave, la relación positiva significativa entre el bienestar psicológico, la autoestima y el rendimiento académico, esto es especialmente valioso, ya que en Argentina hay pocas investigaciones que aborden estos temas, menos aún en estudiantes enfocados en estudiantes universitarios con buen rendimiento. Este resultado es de suma importancia porque refuerza la idea de que la autoestima no es solo un tema personal, sino una condición fundamental más allá del contexto específico de cada país.

Otra investigación relevante es la realizada por Bautista Valdivia et al., (2020), quienes se propusieron evaluar la relación entre autoestima y asertividad en un grupo de estudiantes N=42, 19 y 23 años), de la Licenciatura de Enfermería con orientación en Obstetricia en México. La metodología utilizada fue a través de un diseño cuantitativo, descriptivo, correlacional y cuasiexperimental, (con

medición antes y después de una intervención. Para medir la variable autoestima se utilizó la Escala de Rosenberg (1965) y para medir el nivel de asertividad se utilizó la Escala de Asertividad de Rathus (RAS), la medición se realizó antes y después de aplicar la intervención, los resultados mostraron que luego de la intervención se registró un aumento en ambos niveles tanto autoestima como el de asertividad, esto sugiere que trabajar sobre la autoestima tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales como lo es la asertividad. En consecuencia, aunque esta investigación se enfoca en estudiantes jóvenes, los resultados permiten pensar que cursar estudios universitarios puede ser propicio no solo para obtener conocimientos técnicos, sino también afianzar aspectos claves como la autoestima y las habilidades sociales.

Dentro de las investigaciones seleccionadas, se encuentra la realizada por Serna, (2021) en Colombia, quien se propuso conocer la relación entre la autoestima y el rendimiento académico en un grupo de 60 estudiantes de la Universidad de Bucaramanga. El tipo de investigación que se llevó a cabo tuvo un enfoque cuantitativo, descriptivo, aplicando la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) y un cuestionario tipo Likert diseñado para evaluar el rendimiento académico. Los resultados obtenidos mostraron una coincidencia notable entre ambas variables, ya que la mayoría de los estudiantes no mostraban alteraciones graves en su autoestima ni en su desempeño. Esto permite suponer que existe una relación positiva entre la autoestima y el rendimiento: los estudiantes con una autoestima más estable y positiva tienden a comprometerse más, organizarse mejor y sentirse capaces de afrontar los desafíos que la universidad le presenta, así mismo, Serna destaca que una buena autoestima genera la suficiente motivación como para cumplir con las obligaciones académicas, lo cual tiene un impacto directo en los logros. Además, si bien este trabajo también se hizo con estudiantes jóvenes, sus hallazgos resultan muy útiles para pensar lo que sucede con personas adultas inmersas en el ámbito académico, no solo se fortalecen con el saber institucional, sino también con aspectos emocionales y personales, como la confianza en uno mismo y la percepción de eficacia personal.

En el marco de la relación entre autoestima y vida académica, el trabajo de Zamora y Leiva (2022), ofrece un aporte importante, ya que se enfocó en el vínculo entre el estrés académico y la autoestima en 428 universitarios (18-30 años) de Lima, Perú, durante la pandemia, se utilizó un diseño no experimental, transversal y correlacional. Sus resultados revelan que encontraron una relación inversa y significativa entre la autoestima y el estrés académico, en otras palabras, en cuanto mayor es la autoestima, mejor manejan los estudiantes las demandas educativas, logrando así reducir el impacto negativo del estrés. Específicamente, una autopercepción positiva en la dimensión de sí mismo, correlacionó moderadamente con menores niveles de estrés, lo que refuerza la idea de que la valoración personal actúa como un factor protector frente a las presiones. Además, aunque las mujeres reportaron más estrés que los hombres, la autoestima fue similar en ambos sexos, demostrando que esta variable atraviesa la experiencia universitaria de igual manera a todos los estudiantes. Por todo esto, las autoras concluyen que la autoestima no solo previene efectos negativos, sino que también potencia la confianza, la resiliencia y la motivación, todos elementos indispensables para un desempeño académico saludable y sostenido en el tiempo.

Asimismo, otro estudio de gran alcance que puede resultar importante para esta investigación es el realizado Mahón, et al. (2022), en Irlanda, cuyo objetivo fue analizar los factores de riesgo y protección de la salud mental en más de 9000 estudiantes universitarios, en un rango de edad muy amplio (desde recién ingresados hasta adultos mayores de 65 años), lo cual lo hace un diseño poblacional y cuantitativo con mucha firmeza. Para medir las variables usaron protocolos estandarizados, destacando la aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), junto con la Escala de depresión, ansiedad, resiliencia y apoyo social. El resultado con mayor importancia para esta investigación fue que los estudiantes de mayor edad obtuvieron puntajes de autoestima más altos que los jóvenes. Esto permite inferir que la experiencia vital acumulada y las estrategias desarrolladas con el tiempo podrían funcionar como protectores, ayudando a enfrentar mejor los desafíos de la vida universitaria (responsabilidades, trabajo, finanzas, etc.). de esta manera, el estudio

concluye que la autoestima tiene un papel central en la adaptación académica de los adultos, y por otro lado, la universidad se convierte en una oportunidad para fortalecer la identidad, el bienestar subjetivo y las estrategias de afrontamiento necesarias.

Por otro lado, la investigación de Hinostroza y Huanca (2022), llevada a cabo en Perú, también aporta información relevante para comprender cómo influye la autoestima en distintos aspectos de la vida de los estudiantes universitarios, para esto el objetivo fue analizar si la autoestima y la satisfacción familiar pueden predecir la satisfacción con la vida en una gran muestra de 848 estudiantes de entre 17 y 41 años, oriundos de la sierra peruana, desarrollaron esta investigación bajo un diseño predictivo y transversal, contando con una amplia muestra de 848 estudiantes universitarios, entre 17 y 41 años ($M = 20.31$). Este dato resulta interesante ya que incluyen participantes que comienzan a transitar la adultez media y permite pensar en la importancia de estudiar estas variables también en personas que se encuentran en etapas diferentes del ciclo vital. Los resultados obtenidos sugieren la importancia del papel de la autoestima como un factor protector emocional frente a estrés o la frustración, la cual, junto con la satisfacción familiar pueden ser predictores muy representativos y significativos de la satisfacción con la vida.

Otro trabajo realizado en el sur de Chile por Muñoz-Albarracín, et al. (2023), cuya finalidad fue evaluar la relación entre salud mental, autoestima y satisfacción con la vida en 476 estudiantes universitarios, a través de un diseño cuantitativo, transversal y correlacional y aplicado la Escala de autoestima de Rosenberg (1965), la Escala de satisfacción con la vida de Diener et al. (1985) y el Cuestionario de Salud General de Goldberg (1972), demostraron que existe una relación positiva y significativa entre la autoestima y la satisfacción con la vida, esta conclusión concuerda con lo ya visto, sugiriendo que tener una autoimagen positiva es un recurso fundamental para el bienestar subjetivo. A su vez, se pudo observar que los niveles de autoestima bajos se encuentran asociados con síntomas de malestar psicológico, como ansiedad y depresión, lo que resalta la importancia de atender este tema dentro del contexto universitario. Los autores destacan que, ante las exigencias

académicas, familiares, sociales y económicas que enfrentan los estudiantes, la autoestima positiva funciona como un factor protector frente al estrés académico y las dificultades emocionales, potenciando al mismo tiempo la satisfacción vital.

Por otra parte, Gamarra Camargo, et al. (2024), realizaron un estudio en una universidad de Perú, cuya finalidad fue determinar la relación entre la autoeficacia académica y la autoestima en estudiantes universitarios de la carrera de Educación Inicial, a través de una investigación de tipo cuantitativa, con diseño descriptivo correlacional, aplicando Escala de Rosenberg para la autoestima. Los datos obtenidos arrojaron información interesante ya que encontraron una correlación negativa que no fue estadísticamente significativa ($p > .05$), es decir, que los resultados no permiten afirmar con certeza que exista una relación directa entre estas variables en la muestra analizada, sin embargo, los autores explican que la relación encontrada, podría estar influida por la percepción que tienen los estudiantes sobre sus capacidades académicas y las expectativas que se imponen a sí mismos. En este sentido, el estudio sugiere que la autoestima de los estudiantes podría verse afectada por cómo se sienten respecto a su desempeño académico, más allá de los resultados concretos, permitiendo pensar que, la forma en que la persona interpreta su experiencia educativa y se percibe a sí misma en ese contexto es lo que realmente influye en su valoración personal.

De manera similar, en Ecuador, un estudio titulado Autoestima en estudiantes universitarios en la ciudad de Quito, investigando sobre cómo el factor académico puede impactar la autoestima de los estudiantes universitarios realizado por Fonseca et al., en el año 2023 analizó los niveles de autoestima en 75 estudiantes (18 - 23 años), Con un diseño cuantitativo, descriptivo, transversal y no experimental, empleando la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), como instrumento de recolección de datos. La mayoría de los participantes presento niveles de autoestima media y baja, lo cual permitió a los autores enfocarse en como el factor académico impacta esta variable. El estudio menciona que los estudiantes con niveles bajos de autoestima a menudo enfrentan mayores dificultades académicas como el temor al fracaso, la falta de confianza en sus capacidades y un

mayor nivel de estrés en entornos competitivos, generando un ciclo donde los resultados académicos negativos refuerzan la baja autoestima. Por otro lado, los autores destacan la importancia de factores como el apoyo de los docentes, las estrategias pedagógicas, el reconocimiento de logros y el apoyo familiar como elementos fundamentales para fomentar un rendimiento más equilibrado y la mejora de la autoestima.

De la Rosa-Vázquez (2024) exploraron la relación entre las habilidades para la vida y la autoestima en estudiantes universitarios mexicanos de la carrera de Trabajo Social. Llevaron a cabo un estudio de corte cuantitativo, transversal y correlacional a partir de una muestra de 179 estudiantes. Para la recolección de datos utilizaron un cuestionario en línea compuesto por tres secciones: datos demográficos, la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) y el Cuestionario de Habilidades Sociales de Oliva et al. (2011), que evalúa habilidades comunicativas, asertivas y de resolución de conflictos. Los hallazgos revelaron que ciertas habilidades psicosociales como la comunicación y la resolución de conflictos, son factores fundamentales para fortalecer la autoestima en los estudiantes universitarios, estos resultados coinciden con la literatura que subraya la importancia de la autoestima como un recurso protector frente a los desafíos académicos y personales, mostrando que el desarrollo de competencias sociales no solo favorece el bienestar individual, sino también el rendimiento académico. Asimismo, la autora subraya la importancia de integrar el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades sociales para la vida dentro de la educación superior, ya que esto tiene como resultado un clima académico positivo que estimula la participación, además de generar confianza y preparar a los estudiantes para afrontar las presiones académicas y futuros trabajos.

Por último, si bien este último trabajo no se encuentra dentro del período de publicación establecido por la normativa vigente, se considera un antecedente relevante ya que constituye una de las pocas investigaciones encontradas que abarca de manera conjunta todos los constructos planteados en este trabajo: autoestima, estudios universitarios y la adultez. Se trata de un estudio

realizado por Wagner, et al. (2013), titulado Self-esteem across adulthood: The role of resources, publicado en el European Journal of Ageing. En el cual se analiza cómo diferentes recursos personales, como la educación, el trabajo, la salud y el apoyo social se relacionan con la autoestima en personas adultas, los datos que brindan permiten observar determinadas tendencias que se dan a lo largo de toda la vida adulta.

En el estudio longitudinal, participaron más de 12.000 personas alemanas, con edades entre 18 y 92 años. que formaron parte de una encuesta nacional representativa llamada German Socio-Economic Panel Study (SOEP). Para medir la autoestima se utilizó una versión de la Escala de Rosenberg, aplicada en diferentes momentos del tiempo, con el fin de poder observar qué sucede con este constructo en los distintos momentos del ciclo vital, también se utilizaron modelos de regresión jerárquica, donde los autores pudieron identificar el efecto de diferentes variables paso a paso, y ver cuánto influye cada una en el resultado general.

El análisis mostró que en general, los niveles de autoestima se mantienen de forma estable a lo largo de la vida adulta, contradiciendo la idea de que, a mayor edad, mayor es el declive de ésta. También se encontró que la relación entre la autoestima y los recursos que se tienen disponibles van cambiando a lo largo de la vida, por ejemplo, para las personas más jóvenes, la educación aparece como un factor importante para mantener el nivel de autoestima, mientras que aquellos que transitan la adultez tardía, la salud subjetiva se convierte en un elemento con mayor significación. Esta investigación permite pensar que, en la adultez media, la educación puede tener un rol significativo particular y profesionalmente, cursar estudios universitarios podría ser un recurso clave que colabore con el fortalecimiento, mantenimiento o elevación de niveles de autoestima, generando así un impacto positivo en personas que transitan esta etapa de la vida.

Marco Teórico

La adultez

El ciclo vital humano abarca una serie de etapas que van desde el nacimiento hasta la vejez, cada una con desafíos y transformaciones particulares, Dulcey-Ruiz y Uribe Valdivieso (2013) proponen una visión amplia y multidimensional teniendo en cuenta la complejidad de cada proceso que ocurre en la vida adulta, que se encuentra condicionado por elementos ambientales y biológicos como una experiencia única e individual (p.176). Estos autores resaltan la irrelevancia de la edad cronológica, y comprenden la adultez como un estado de cambio permanente y con capacidad de lograr adaptarse frente a distintas circunstancias vitales, lo que marca la importancia del contexto y la historia del desarrollo humano. También abordan, dentro del marco del ciclo vital, la adultez, el envejecimiento y la muerte, subrayando la importancia de llegar a un envejecimiento activo y exitoso, logrando el bienestar subjetivo y la sabiduría. Estos aspectos pueden ser influenciados positivamente a través del aprendizaje continuo, la educación permanente y el desarrollo personal.

En este sentido, definir lo que se entiende como “adulto” puede ser una tarea compleja ya que su significado varía de acuerdo con la perspectiva desde la cual se lo analice. Etimológicamente, el término proviene del latín *adolescere*, (crecer) y su participio pasado *adultum* se refiere a “quien ha terminado de crecer”, desde este punto de vista, cronológicamente, este período puede abarcar desde los 20 hasta los 60-65 años, aunque Muñoz et al. (2001) señalan que estos límites pueden ser flexibles e irán variando según el contexto sociocultural, comprendiendo diferentes áreas:

- **Jurídica:** La adultez comienza con la mayoría de edad, por lo tanto, es el momento en que se adquieren todos los derechos y responsabilidades.
- **Sociológica:** Se piensa al sujeto como un ser que forma parte activa de la sociedad.
- **Psicológica:** Es la conceptualización es más compleja, ya que implica la madurez de la personalidad, la responsabilidad, el equilibrio y la capacidad de adaptación a los cambios (Muñoz et al., 2001).

Por otro lado, diversos autores sostienen que la adultez puede entenderse tanto como un estado de madurez o como el logro de una personalidad integrada. Por ejemplo, Allport (1970), Erikson (1980) y Maslow (1991), la describen como un logro vinculado al crecimiento personal, mientras que Kohler, la define como una etapa de continuidad a modo de herencia, desde la infancia, la adolescencia y la preparación para la vejez (citado en Muñoz et al., 2001). Asimismo, Browey (1974, citado en Muñoz et al., 2001) y García Carrasco (1986, citado en Muñoz et al., 2001) coinciden en destacar la importancia del proceso histórico y social que atraviesa la adultez, lo que refuerza la idea de que no siempre el adulto puede lograr la madurez emocional o moral con plenitud, aunque la sociedad deposite en él expectativas de responsabilidad y estabilidad.

De acuerdo con Papalia et al. (2020), la adultez lejos de ser un periodo de declive inevitable es una etapa que se encuentra en constantes transformaciones, atravesando momentos claves que impactan en la persona, en sus metas y en sus relaciones. En el mismo sentido, Mansilla (2000), en su artículo *Etapas del desarrollo humano*, aborda la discusión del concepto del desarrollo humano y sus diferentes fases, articulando las diversas variables como, la edad, el ambiente, diferentes problemas y sus consecuencias psicológicas.

Desde la teoría del desarrollo psicosocial, desarrollada por Erik Erikson, en 1980 plasmada en su libro, *Identity and the Life Cyclees*, expone su teoría de las etapas del desarrollo y la formación de la identidad, a través de su modelo, plantea que el desarrollo vital de una persona se encuentra dividido en ocho etapas y para poder pasar de una a otra es necesario haber superado exitosamente la anterior. Esta teoría se basa en el principio de epigénesis, es decir, la idea de que el desarrollo es un proceso gradual en el que cada fase depende de las que la preceden, y adquiera su propia autonomía. Muñoz et al. (2001) expresa que, si bien este proceso delimita las etapas cronológicas, no especifica con exactitud los periodos de transición entre ellas.

Con el fin de seguir comprendiendo las particularidades de este periodo tan extenso, Papalia et al. (2020) y Erikson (1950), entre otros, proponen una segmentación de la adultez: **Adultez Emergente o Temprana** (20-40 años). En esta etapa se discuten los cambios físicos, cognitivos y el desarrollo psicosocial, se exploran temas como la consolidación de la identidad, es el momento de consolidación de la autonomía, la formación de las relaciones de pareja estables, la elección de carrera profesional, y hasta podría estar presente la formación de una familia, también es el desarrollo de la intimidad que requiere la capacidad de compartir el yo, sin miedo. El fracaso en esta etapa puede llevar al aislamiento y la soledad (Papalia, et al., 2020 - Erikson,1980). La **Adultez media**: (40-65 años) centrada en los cambios físicos y cognitivos que marcan la mediana edad, incluyendo la menopausia, la andropausia y la inteligencia cristalizada. A nivel psicosocial, se profundiza el concepto de *generatividad / estancamiento* de Erikson, las relaciones con los hijos y los padres ancianos, la actividad laboral y la participación comunitaria (Papalia, et al., 2020 - Erikson,1980). Y finalmente, la **Adultez Tardía** (65 años en adelante) donde se abordan los cambios físicos y cognitivos asociados con el envejecimiento, como la disminución de la fuerza y la memoria fluida, desde el foco psicosocial, temáticas relacionadas con la jubilación, la adaptación a las pérdidas, la integración del yo frente a la desesperación y la búsqueda de sentido en la última etapa de la vida (Papalia, et al., 2020 - Erikson,1980).

Por último, Baltes (1987) a través de su teoría del desarrollo del ciclo vital, plantea una visión integral la cual abarca toda la vida, desde la concepción hasta la vejez, atravesada por continuos cambios e influencias tanto biológicas, como contextuales. Desde esta mirada, la adultez no se entiende como un modo de estabilidad absoluta, ni como un declive inevitable, sino como una etapa en la que las personas continúan desplegando potencialidades, a la vez que enfrentan limitaciones y adaptaciones. Este autor pone énfasis en la plasticidad del desarrollo humano, sosteniendo que, aun en etapas avanzadas de la vida, los individuos mantienen la capacidad de aprender y de cambiar, poniendo en discusión la visión tradicional que vincula adultez únicamente con madurez y

estabilidad, también habla del carácter multidireccional del desarrollo, es decir, no todos los procesos siguen la misma dirección, sino que mientras algunas capacidades pueden declinar, otras, tienden a aumentar. Este marco, resulta especialmente útil para repensar la adultez media, ya que permite reconocerla como una fase en la que los individuos no solo deben adaptarse a los cambios biológicos y sociales propios del momento, sino que también deben gestionar la combinación de pérdidas y ganancias.

Estas teorías se conectan directamente con los aportes de Erikson (1980), quien ubica en la mediana edad la tarea posicional de la Generatividad frente al Estancamiento, este desafío que implica no solo producir y cuidar de las generaciones futuras, sino también mantener la productividad y el sentido de continuidad personal.

De esta forma, habiendo hecho una introducción con las principales definiciones y conceptos sobre la adultez, se profundizará a continuación en las particularidades de la adultez media, como etapa donde confluyen procesos de transformación individual y de compromiso social.

Adultez media. diferentes teorías

La adultez media es considerada una de las etapas más significativas del ciclo vital, generalmente comprendida entre los 40 y los 65 años.

Dentro de los enfoques clásicos, Erik Erikson constituye la referencia principal al describir esta etapa bajo la polaridad Generatividad vs. Estancamiento, para este autor la adultez media representa un momento de compromiso con las nuevas generaciones, la productividad, la creatividad, en contraposición al riesgo de caer en la apatía y la falta de sentido vital (Erikson, 1980). La generatividad implica tanto la crianza y acompañamiento de los hijos como también la capacidad de dejar una huella en la sociedad a través de la enseñanza, la participación comunitaria o la creación cultural.

Como también señalan Papalia y Martorell (2017), se trata de una fase caracterizada por la estabilidad en algunos aspectos y al mismo tiempo, por la preparación para los cambios que anteceden a la vejez, por lo tanto, aunque se inicia un deterioro gradual de las capacidades físicas y sensoriales, acompañado en ocasiones por síntomas como la menopausia o la andropausia, en este periodo también se establece un punto de transición vital marcado por retos significativos, tales como asumir nuevas responsabilidades profesionales o la salida de los hijos del hogar, lo que puede llevar a enfrentar el “síndrome del nido vacío”. En relación con esto Bougea et al. (2019), explica que este síndrome se presenta cuando el último hijo deja el hogar e inicia su propio camino, este fenómeno puede tener consecuencias como sentimientos de pérdida de identidad, vacío, y cambios en el sentido vital, pudiendo esto derivar en ansiedad, depresión o en dificultades en el bienestar emocional. Asimismo, otro de los retos frecuentes que en esta etapa las personas pueden afrontar son tareas como el cuidado de padres ancianos, lo cual puede llegar a ser un gran generador de tensión psicosocial.

Desde el punto de vista cognitivo, en esta etapa las habilidades llegan a su punto más alto, si bien la cantidad de ideas creativas se encuentran en disminución, la generatividad se presenta como una preocupación y compromiso por orientar y contribuir al desarrollo de las nuevas generaciones.

Desde la perspectiva psicosocial, en este periodo la persona tiende a reformular aspectos de su identidad, lograr equilibrar las expectativas de las diferentes generaciones, buscando armonizar el éxito profesional con el crecimiento personal, por lo tanto, esta etapa constituye un momento crucial de responsabilidad y madurez emocional (Papalia y Martorell, 2017),

Otros autores complementan la mirada de Erikson a través de distintas aproximaciones, Levinson (1978) destaca que la vida adulta está compuesta por una serie de transiciones y periodos estables, donde la adultez media se presenta como una fase de reajustes en el desarrollo vital, muchas veces marcados por cambios en roles, reorientación de objetivos y redefinición de prioridades

personales y profesionales, lo que popularmente se denomina “crisis de la mediana edad”; Por su parte, Jung (1933/1993) introduce el concepto de *individuación*, entendido como el proceso mediante el cual, en la segunda mitad de la vida, la persona dirige su energía hacia la interioridad, buscando integrar aspectos antes relegados de la personalidad y alcanzando una mayor plenitud espiritual.

En esta misma línea, Whitbourne (1985) desde una perspectiva de identidad y como parte de procesos personales que contribuyen a la estabilidad psicológica, sostiene que el adulto medio se encuentra en una negociación constante entre *asimilación*, (mantener el autoconcepto frente a nuevas demandas) y *acomodación*, (modificar la identidad para adaptarse a las circunstancias).

Por otro lado, Costa y McCrae (1992), muestran que, si bien la personalidad no cambia drásticamente, se observa una evolución en ciertos rasgos: las personas se vuelven un poco menos propensas a la preocupación (neuroticismo), menos abiertos a lo desconocido y menos extrovertidos, mientras que, por otro lado, pueden aparecer tendencias a ser más amables y tener mayor sentido de la responsabilidad. Estos estudios demuestran que la maduración a partir de pequeños cambios estaría permitiendo que las personas dentro del rango etario puedan afrontar la vida a partir de obtener mayor equilibrio emocional y compromiso social.

Asimismo, desde un enfoque biomédico, Bougea et al. (2019) van a explicar que si bien esta etapa esta atravesada por un funcionamiento cognitivo bastante preservado, comienzan los primeros indicios de un declive en algunos otros procesos, como la memoria de trabajo o la velocidad de procesamiento.

Desde una mirada contemporánea del ciclo vital, la adultez media podría representar un frágil equilibrio entre ganancias y pérdidas. Existen ciertas capacidades como la abundancia de vocabulario, la regulación emocional y la experiencia profesional, que tienden a consolidarse, mientras que otras instancias, como la velocidad de procesamiento o algunos aspectos del rendimiento cognitivo pueden ir mostrando una leve desaceleración. Esta idea de desarrollo

planteada como una relación simultánea entre “crecimiento y declive” es un pilar de la teoría del ciclo vital (Baltes, 1987). Quien, dentro de este marco ofrece modelos como la selección, optimización y compensación (S.O.C.), estos que explican cómo las personas: -priorizan y reorganizan sus recursos (selección), -potencian aquello que es más relevante (optimización) y buscan estrategias y/o alternativas cuando se presentan las pérdidas (compensación). Este proceso permite mantener un funcionamiento adaptativo ante las demandas crecientes de la etapa.

Perspectiva contemporánea de la adultez media

Asimismo, otros estudios contemporáneos le dan gran importancia a la comprensión de la adultez media desde los contextos sociales y culturales específicos. Undurraga (2013) subraya que, en América Latina esta etapa se encuentra marcada por diferentes factores como las transformaciones en los roles familiares, la extensión de la vida laboral y el impacto de las desigualdades socioeconómicas en la calidad de vida. Muchas personas asumen responsabilidades múltiples, no solo hacia sus hijos en proceso de independencia, sino también hacia sus padres en etapas avanzadas de la vida. Esta doble carga de cuidado ha sido conceptualizada como “Generación Sándwich”, este fenómeno implica altos niveles de estrés y un complicado equilibrio entre las demandas familiares, laborales y personales. Dentro de este contexto Pinquart y Sörensen (2003) señalan que las exigencias vinculadas al rol de cuidado se asocian a la percepción de un aumento de carga y la aparición de una mayor cantidad de síntomas depresivos, aunque también agregan que los recursos emocionales y sociales pueden amortiguar estos efectos negativos.

Esta dualidad entre resiliencia y exigencias del rol también es observada por RodríguezChamussy (2023) quienes resaltan el creciente peso que recae especialmente sobre mujeres entre 40 y 60 años, ya que suelen ser las que actúan como eje del cuidado familiar, sumando que también lidian con diversas situaciones económicas y sociales. Además, en contextos sudamericanos, según estos autores, el rol del cuidador no solo es una responsabilidad afectiva, sino que también

forma parte de la contribución cultural que se espera de las mujeres, la cual, a ser invisibilizada, puede conducir al agotamiento y al desgaste emocional cuando no existen redes de apoyo efectivas.

Todos estos elementos muestran que esta etapa no puede entenderse únicamente desde variables biológicas o psicológicas, sino también es necesario pensarlas en interacción con el entorno cultural.

Continuando con las distintas teorías y enfoques, la teoría de la selectividad socioemocional descrita por Carstensen et al. (1990), aportan una mirada con un perfil motivacional y sostiene que la percepción que tiene una persona sobre el tiempo que le queda por vivir influye directamente en sus motivaciones y objetivos sociales. Cuando el tiempo se percibe como ilimitado, se priorizan las metas de adquisición de conocimiento, como conocer gente nueva o planificar el futuro. Por el contrario, cuando el tiempo se percibe como limitado, se priorizan las metas de regulación emocional, como pasar tiempo con seres queridos o buscar la satisfacción en el presente. Por lo tanto, aunque la edad suele correlacionarse con una percepción de tiempo limitado, la teoría destaca que esta percepción es flexible. Eventos que alteran la percepción del tiempo (como una enfermedad grave) pueden cambiar las prioridades de una persona, independientemente de su edad.

Todas estas investigaciones subrayan cómo la adultez media, lejos de ser un periodo de estabilidad absoluta, combina logros y consolidaciones con exigencias que ponen a prueba la resiliencia individual. La tensión entre crecimiento personal, cuidado de otros y preservación de la propia salud convierte a esta etapa en un momento vital complejo donde lo psicológico, lo social y lo biológico se cruzan multidimensionalmente.

Autoestima

Definición general y fundamentos teóricos

La autoestima es un constructo complejo definido desde diferentes perspectivas psicológicas. La mayor parte de los conceptos de autoestima, sin importar la bibliografía, coinciden en que se refieren a la valoración, percepción y autoconocimiento de uno mismo, aunque se pueden enfocar en diferentes aspectos como la confianza, la aceptación o la capacidad de acción.

Branden, (1995) la define como la experiencia de saberse capaz de afrontar los desafíos básicos de la vida y sentirse digno de éxito y felicidad, desde esta mirada se piensa en una combinación entre la confianza en las propias capacidades cognitivas con la valoración positiva de la propia existencia, coincidiendo con esto, Rogers (1996), quien la rescata como parte del *self*, es decir, esa percepción que cada persona construye de sí misma. Cuando lo que se cree coincide con lo que se vive, la autoestima se fortalece; pero, si hay una brecha entre lo que se es y lo que se siente que debería ser, autor afirma que aparece el malestar. La importancia del constructo autoestima radica en que sirve como una especie de marco que funciona como organizador de la identidad y la conducta, además de actuar como un mediador entre las experiencias externas y las respuestas psicológicas internas de la persona (Harter, 1999).

Autoestima vs. autoconcepto, Rosenberg (1965), en su obra *Society and the Adolescent Self-Image*, define la autoestima como una “evaluación subjetiva de la propia valía”, y la ubica dentro del autoconcepto y así ser medida a través de la Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) o Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES). Dentro de este marco, el autoconcepto, en entendido como el conjunto de percepciones, evaluaciones y creencias que un individuo tiene acerca de sí mismo, abarcando múltiples dimensiones: académica, social, físico, emocional (Shavelson et al., 1976), mientras que, en esta misma línea, Marsh y Craven (1997) y Mruk (2006) destacan que el autoconcepto abarca múltiples dominios, mientras que la autoestima representa una evaluación global personal de dicho autoconcepto.

Existe un consenso, según Pacheco et al. (2015) en que la autoestima se relaciona con las interacciones, los ambientes vividos y se va desarrollando a través del tiempo, es decir, se genera en distintos espacios sociales y familiares donde se contempla el respeto, el reconocimiento, la autonomía como parte del desarrollo potencial de las personas. De igual manera, Sambalay (2019) la define como un constructo hipotético que surge de la valoración que una persona hace de sí misma. también la plantea como una construcción psicológica que se encuentra compuesta tanto por aspectos afectivos como por aspectos cognitivos, y además señala que se integra a partir de dos componentes: “auto” (lo individual) y “estima” (valorar y reconocer con respeto y afecto)

Desde esta perspectiva la autoestima constituye un componente estable del autoconcepto, conformado por, experiencias personales, relaciones sociales y el contexto cultural. Una autoestima saludable según Sambalay (2019), favorece el desarrollo integral del individuo, potenciando su capacidad de afrontamiento, su bienestar emocional y su desempeño en distintos ámbitos de la vida es determinante para el éxito o el fracaso individual (Pacheco et al., 2015).

Según señala Alcántara (1993, como se citó en Quispe, 2017), la autoestima se organiza en tres componentes sistémicos, si un componente se modifica, los restantes también se ven afectados automáticamente:

- Componente Cognitivo (autoconcepto): es la forma en la que la persona se percibe y se evalúa (virtudes/defectos),
- Componente Afectivo: la valoración y sentimiento de la propia imagen (aceptación/rechazo)
- Componente Conductual: se manifiesta en la manera de actuar, decidir y afrontar los retos de la vida que tiene el sujeto, consigo mismo y con el entorno,

Entonces, no solo se limita a un sentimiento de valía interna, sino que se manifiesta en el modo de pensar, sentir y actuar cotidianamente, su desarrollo no es un constructo estático, sino que se va configurando y transformando a lo largo de todo el ciclo vital. Branden (1995) subraya que puede ir creciendo o puede ir deteriorándose en distintos momentos de la vida, dependiendo de las

experiencias y decisiones asumidas. Este proceso según Coopersmith (1990) se apoya en factores como el grado de aceptación y respeto recibido, las experiencias de éxito o fracaso y las metas que se plantean, también explica que la autoestima no es un constructo uniforme, sino que él distingue diferentes niveles que oscilan entre una autoestima alta (vinculada a la confianza y la percepción de competencia) y una autoestima baja (relacionada con inseguridad, dependencia y sentimientos de inferioridad) (como se citó en Mejía, 2001).

En este sentido, una alta autoestima para Fonseca (2023), hace referencia a una persona que se siente segura de sí misma, valora sus propias habilidades y acepta sus imperfecciones. Estas personas suelen tener relaciones interpersonales más saludables, enfrentar desafíos con mayor confianza y ser más resilientes en situaciones difíciles, (González et al., 2021), mientras que, una autoestima media refleja que la persona posee un equilibrio en cuanto así mismo, puede aceptar errores y mejorarlos, sin embargo puede declinar en algún momento y por último, una baja autoestima se refiere a una persona que se siente insegura, cuestiona su propio valor y tiene dificultades para aceptar sus imperfecciones, puede verse influenciada por muchos factores, incluyendo la infancia, las relaciones interpersonales, las experiencias de vida y la cultura.

En conclusión, estas contribuciones resultan clave, ya que evidencian que la autoestima es un proceso dinámico y en permanente construcción, pueden presentar diferentes niveles y se encuentra sujeta tanto a transformaciones internas como a las demandas sociales y culturales.

Perspectivas clásicas y sociales

Una de las primeras definiciones fue propuesta por el psicólogo y filósofo William James (1899/1890), dice que la autoestima es el equilibrio entre los logros prácticos (lo que “es”) en relación con las aspiraciones o metas ideales (lo que la persona desea ser). Para otros autores, como Baumeister et al. (2003), está más ligada a la autoevaluación y a un autoconcepto construido a partir de la interacción social, es decir se encuentra moldeada fuertemente por las opiniones de los demás.

El elemento común en todas las definiciones según González (1999, citado en Ceballos, 2017) es su uso para expresar el autoconcepto, (positivo o negativo), con el que una persona se califica a sí misma.

Desde la perspectiva de Howard Gardner (1993) conocido por su teoría de las inteligencias múltiples, la autoestima está estrechamente vinculada al reconocimiento y desarrollo de las distintas formas de inteligencia que cada individuo posee, propone que no existe una única manera de ser inteligente, sino que cada persona cuenta con una combinación única de habilidades cognitivas, como la inteligencia lingüística, musical, interpersonal o intrapersonal, entre otras. Dentro de este marco de ideas, la autoestima se fortalece cuando el entorno educativo social valida estas capacidades diferentes, permitiendo que el individuo se sienta competente y valorado en áreas que no son contemplados por los modelos de inteligencia. El autor sostiene, que el reconocimiento de las inteligencias múltiples logra obtener una autoimagen más positiva y realista, permitiendo que las personas se identifiquen con sus fortalezas y se desarrollen desde ellas (Gardner, 1993).

Diversas investigaciones coinciden con la existencia de una correlación entre el desarrollo de estas inteligencias y una autoestima más sólida (Sospedra-Baeza et al., 2022; Báez Delgado & Rodríguez Naveiras, 2023) por lo tanto, sería de gran importancia promover y reforzar entornos educativos inclusivos que valoren la diversidad de talentos humanos, así, la autoestima no se construye únicamente desde el rendimiento académico tradicional, sino a partir del reconocimiento de la pluralidad de capacidades que conforma la identidad de cada individuo, favoreciendo un auto percepción más positiva y realista.

Beauregard et al. (2005), en su investigación también califican a la autoestima como uno de los factores clave del desarrollo humano y una de las bases de la educación, porque las actividades educativas consisten básicamente, en apoyar u orientar la vida emocional, social y moral de los niños, por lo tanto, educar la autoestima desde una edad temprana no sólo contribuye a que los niños

aprendan con éxito y desarrollen habilidades sociales que pueden ser decisivas para una educación completa en el futuro (Chávez, 2021).

Las investigaciones más actuales, fueron profundizando estas propuestas al demostrando que la autoestima se puede asociar con variables como: el rendimiento académico, la motivación intrínseca y el bienestar psicológico, siendo un factor clave para el aprendizaje y la adaptación académica y la construcción de la identidad personal, (González-Fernández, 2001). Del mismo modo, Pacheco y Díaz (2011) destacan que los niveles de autoestima en estudiantes universitarios no solo dependen de factores individuales, sino también de factores del ámbito familiar, social y cultural como variables que también atraviesan la experiencia educativa.

Estos aportes permiten comprender que la autoestima, además de ser un constructo psicológico, se convierte en una herramienta práctica que influye en el rendimiento académico, la persistencia en los estudios y la capacidad para enfrentar los desafíos de la vida universitaria, ofreciendo un mejor marco para analizar lo que ocurre con las personas que en la adultez media deciden iniciar o retomar sus estudios universitarios, y poder profundizar en el siguiente apartado sobre la relación entre la autoestima y estudios universitarios, prestando atención a las diferentes particularidades que quienes transitan esta etapa del ciclo vital.

Autoestima y estudios universitarios

Como se viene observando, la autoestima es un elemento clave dentro de la vida universitaria, no solo en cómo se ven las personas a sí mismas sino también, como se sienten frente a los desafíos y cómo se vinculan dentro de ese contexto. La autoestima saludable para Cruz (2012) mantiene la motivación, conecta más saludablemente con pares y logra afrontar nuevas tareas y desafíos con confianza y, por el contrario, una baja autoestima puede generar un bloqueo, inseguridad y hasta abandono de las tareas académicas

Rogers (1991) desde su enfoque humanista, afirma que el entorno educativo debería privilegiar el clima empático, auténtico y de aceptación, para que los estudiantes puedan aprender desde el autodescubrimiento, desde lo que ya son y lo que aspiran ser. En este sentido, Valdivia et al. (2020), a través de un estudio realizado con estudiantes de enfermería en México, encontraron que retomar los estudios fortalece la autoestima, el autoconcepto y el autocontrol, generando experiencias formativas más sólidas mientras que, en Ecuador, Bustos y Vásquez (2022) muestran que los estudiantes universitarios con mayor autoestima también reportan un mejor estado emocional y psicológico.

Desde una mirada más contemporánea Carranza y Hernández (2023), resaltan cuán importante es que el estudiante se sienta bien consigo mismo, a través de explorar la relación entre autoestima y autoeficacia académica. Si bien la hipótesis era que las variables se asocien positivamente, el resultado fue una relación negativa y no significativa, lo que abre el debate sobre cómo se interrelacionan las creencias sobre nosotros mismos y nuestra capacidad de rendimiento, aunque, por otro lado, una investigación comparativa en países iberoamericanos (México, Bolivia y España) demuestra que la autoestima se relaciona con satisfacción con la vida, pero esa relación cambia según el contexto cultural y social (Ruíz-González et al., 2018; Tarazona, 2005). Según Baumeister et al. (2003), esto significa que hay que mirar el fenómeno desde una perspectiva más amplia para entenderlo bien.

El ingreso a la educación superior constituye un hito vital que representa desafíos significativos a nivel individual, familiar y social. Durante esta transición, se espera que los y las estudiantes desarrollen habilidades para cumplir con las responsabilidades académicas propias de un sistema exigente y demandante. (González y Guevara, 2016). Este proceso pone en juego el enfrentamiento con nuevas expectativas, ajustarse a rutinas estructuradas y a gestionar la presión ante las evaluaciones y los proyectos complejos. En este sentido la autoestima puede funcionar como un recurso psicológico que ayude a regular emociones y mantener la motivación frente a estas

exigencias académicas. (Pacheco, 2015). A su vez, Miró Martín (2025), estudia cómo se compatibilizan las exigencias académicas con las responsabilidades laborales y familiares y determina que cuando aumenta la presión académica y las presiones familiares, disminuye la valoración personal, un detalle curioso es que este estudio muestra diferencias por sexo, es decir, los hombres obtienen puntuaciones más elevadas que las mujeres en la autoestima académica general, mientras que en las dimensiones social y familiar no se registran diferencias significativas.

En resumen, la relación entre autoestima y estudios universitarios aparece como complejo un fenómeno en el que intervienen factores personales, académicos y sociales, cuando una autoestima se encuentra fortalecida puede posibilitar sostener la motivación, afrontar las demandas de los estudios con mayor seguridad y tener experiencias de aprendizajes más significativas, mientras que, si los niveles se encuentran disminuidos pueden derivar en bloqueos, inseguridad e incluso el abandono de la formación (Cruz, 2012; Pacheco, 2015). Tal como señalan Valdivia et al. (2020), el hecho de retomar o continuar los estudios universitarios aportan no solo al desarrollo académico, sino también a la construcción de un autoconcepto más positivo y al fortalecimiento del autocontrol, de la misma manera, Rogers (1991), refuerza la importancia de generar un clima educativo empatía y de aceptación, que permita a los estudiantes desarrollarse desde lo que son y lo que proyectan ser, para poder integrar la dimensión académica y la personal como un proceso formativo integral.

Aprendizaje de los adultos: diversidad etaria y contextos de cambio

El aprendizaje en la adultez ha sido objeto de creciente interés en las últimas décadas, especialmente ante las transformaciones que van ocurriendo ya sean sociales, económicas y tecnológicas que han impulsado la necesidad de formación continua. Tradicionalmente, la educación universitaria estuvo asociada a personas jóvenes que ingresaban inmediatamente después de la educación secundaria. Sin embargo, hoy las aulas universitarias reflejan una diversidad etaria cada

vez mayor, incluyendo a estudiantes que retoman o inician estudios en etapas más avanzadas de su vida (Dulcey-Ruiz y Uribe, 2002).

Aprender en la adultez media, según Oliveira (2007), no solo implica el regreso a las aulas, sino que se trata de integrar experiencias previas, resignificar el presente y proyectarse hacia el futuro, que las personas “vivan para aprender”, integrándose con su entorno y construyendo sentido a través de la educación, la idea de la educación permanente se encuentra presente en Latinoamérica desde la UNESCO y la literatura educativa regional, Pinto (1989), afirma que “la educación no es una conquista del individuo, sino una función de la sociedad” (p.39), también habla de la importancia de la educación para la construcción de un hombre nuevo, adaptado a las necesidades y valores de una sociedad particular y en un momento determinado, reforzando la visión de que la educación debe continuar a lo largo de toda la vida como parte de un desarrollo cultural y social sin interrupciones. Taylor (2021) también observa que el aprendizaje adulto estuvo marcado por modelos mayormente centrados en la juventud, debido a la creencia de que las personas mayores tenían menor capacidad para adquirir nuevos conocimientos, actualmente estas ideas están siendo desterradas por diversas investigaciones empíricas demostrando que, si bien existen diferencias en las estrategias cognitivas, los adultos de mayor edad, son capaces de aprender de manera efectiva cuando los contenidos se presentan de forma significativa y contextualizada.

Siguiendo en esta línea, Amber (2021) usa una metáfora poética para describir la vida universitaria en la adultez, como la posibilidad de “respirar la arquitectura”, transitar el propio proyecto personal, a través de un espacio donde lo académico se cruza con lo existencial. Esta autora a través de un estudio cualitativo analizó casos de estudiantes que retoman estudios universitarios en la adultez, permitiendo observar cómo la trayectoria de vida, las motivaciones, las estrategias de organización y los apoyos cercanos se combinan para sostener el desempeño académico y el bienestar personal y finalmente percibir una vida exitosa, además añade que la diversidad etaria en

este ámbito más allá de parecer un desafío, en realidad enriquece la dinámica participativa y el espacio académico y social. En este mismo artículo también plantea que la educación a lo largo de la vida ha tomado impulso en Europa, donde se han implementado medidas como pruebas de acceso universitario para mayores de 23 años (caso de Portugal desde 2006), con objetivo de ampliar el campo de oportunidades, ya que a pesar que el alumnado adulto presenta potencial significativo para el aprendizaje, enfrenta una tasa de abandono bastante elevada, ya que como se viene exponiendo, la persona es un ser social, funcional y en contexto, esto pone en evidencia la importancia de identificar y promover estrategias que promuevan la continuidad y permanencia en el ámbito educativo, algo de las dificultades que atraviesan algunas persona son contempladas por Freixa-Niella et al., (2021), quienes además sostienen que la interacción que sucede con estudiantes de diferentes edades favorece el intercambio de experiencias, intereses y perspectivas, fortalecimiento así las redes de apoyo y creando un entorno experiencial de gran valor, en el que el éxito académico depende tanto de la experiencia de vida como de la disposición para aprender y de la capacidad de lograr o compatibilizar los estudios con la vida laboral, familiar y social.

En la misma línea, Castillo Silva (2018), realiza un recorrido histórico y conceptual sobre el modelo de la andragogía, una disciplina desarrollada por Malcolm Knowles, en la cual explica que, a diferencia de la pedagogía que tiene una dirección docente vertical, la andragogía va a subrayar la horizontalidad y la participación como principios esenciales en el aprendizaje de los adultos, es decir, coloca en el centro la autonomía y la corresponsabilidad del estudiante adulto, este es un enfoque clave en contexto universitarios donde conviven diferentes generaciones. Asimismo, este autor menciona que los procesos formativos en la adultez deben reconocer tanto la experiencia previa como las necesidades vitales y sociales de los participantes, lo que convierte la educación universitaria en un espacio de resignificación personal y colectiva, a su vez, enumera una serie de principios elaborados por Knowles que orientan el aprendizaje adulto a saber: el estudiante necesita comprender el propósito de lo que va a aprender para comprometerse con el proceso, el autoconcepto

lo lleva a asumir la responsabilidad de su propio desarrollo, las experiencias previas constituyen un recurso de gran valor ayudando y enriqueciendo la construcción de nuevos conocimientos, a esto se le suma la disposición de aprender contenidos que resultan significativos, la orientación del aprendizaje va a centrarse en la resolución de problemas y en su aplicación práctica a la vida real y la presencia de la motivación como factor que engloba todo lo anterior, potenciando tanto el rendimiento académico con el bienestar personal.

Finalmente, el aprendizaje en la adultez media puede ser visto como un contexto de cambio personal y colectivo, se trata de un proceso complejo y multidimensional que da sentido en el marco de la educación continua (Oliveira, 2007) donde se entrelazan motivaciones individuales, trayectorias previas y proyectos futuros (Amber, 202; Freixa Niella et al., 2021; Castillo Silva, 2018), por lo tanto, la universidad en lugar de ser un espacio exclusivo para los jóvenes, se presenta como un territorio de encuentro intergeneracional y de construcción de oportunidades en donde los adultos de distintos rangos etarios, encuentran la posibilidad de fortalecer la autoestima, ampliar sus horizontes y reafirmar la idea de que la educación es un proceso continuo a lo largo de toda la vida. (Dulcey-Ruiz y Uribe, 2002; Pinto, 1989).

Validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg en estudiantes universitarios.

Desde la psicología, el concepto de autoestima ha sido objeto de múltiples definiciones y aproximaciones teóricas, llegando a considerarse un ejemplo de uso de palabras parecidas y con varios significados, ya que distintos términos como autoaceptación, autoconcepto, autoeficacia o autovaloración son utilizados en ocasiones como si fueran lo mismo (Butler & Gasson, 2005; Montgomery & Goldbach, 2010; Polaino-Lorente, 2000; citado en Ceballos-Ospino et al., 2017). Como ya fue expuesto, una de las primeras definiciones fue propuesta por William James (1890/1989), quien la entendía como el equilibrio entre los logros alcanzados y las aspiraciones personales, mientras que, desde otras perspectivas, la autoestima se vincula con la autoevaluación

que emerge de la interacción social y de la valoración recibida de los demás (Baumeister, et al., 2003; citado en Ceballos-Ospino et al., 2017).

En este contexto, la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES), se fue consolidando como el instrumento más utilizado para evaluar la autoestima global (Rosenberg, 1989; Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1995; citado en Ceballos-Ospino et al., 2017), entendiendo que el constructo autoestima se concibe como la valoración favorable o desfavorable que una persona tiene de sí misma, la cual surge a partir de la autoevaluación que realiza de su propio ser, Rosenberg (1965).

Por lo tanto, originalmente fue planteada como una medida de carácter unidimensional, es decir, se concibió como un instrumento destinado a captar una única dimensión de la autoestima, pero más adelante distintas investigaciones fueron proponiendo que sus ítems se agrupan en dos dimensiones: autoestima positiva, asociada a la autoconfianza y la satisfacción personal y autoestima negativa, vinculada al autodesprecio o la devaluación personal (Farruggia et al., 2004; Tafarodi y Milne, 2002; Huang y Dong, 2012; como se citó en Ceballos-Ospino et al., 2017).

Además, sucesivos estudios realizados en poblaciones universitarias hispanoamericana confirman la consistencia interna de la escala, con valores de alfa de Cronbach superiores a 0.70, lo que refuerza su validez en contextos académicos (Chaves et al., 2013; Martín-Albo et al., 2007; Palacio et al., 2006; Pérez et al., 2011; citado en Ceballos-Ospino et al., 2017).

En Argentina, por ejemplo Góngora y Casullo (2009) validaron la Escala de Autoestima de Rosenberg, en la población general y clínica de Buenos Aires, esto quiere decir que evaluaron la validez y confiabilidad en diversos grupos, incluyendo personas con trastornos emocionales al encontrar correlaciones significativas con medidas de depresión, ansiedad e inteligencia emocional, la evidencia demuestra que la Escala no solo mide la autoestima de una manera independiente, sino que también se relaciona con variables psicológicas importantes en el campo clínico. Además, los

autores subrayan que es relevante su utilización en contextos educativos, dado que medir la autoestima utilizando esta escala está vinculada con el rendimiento académico y la adaptación social de los estudiantes, por lo tanto, estos investigadores llevaron a cabo una adaptación cultural que aseguró comprensión de los ítems en la población local, reforzando la validez del instrumento en el contexto argentino.

Estos hallazgos muestran que la Escala de autoestima conserva adecuados indicadores de validez y confiabilidad, siendo un instrumento eficaz para poder valorar la población universitaria, ámbito en el que la autoestima se asocia tanto a la continuidad educativa como al bienestar subjetivo, la salud emocional, con el éxito académico y laboral. (San Martín y Barra, 2013; citado en Ceballos Ospino et al., 2017).

Método:

Diseño del estudio:

Para llevar a cabo esta investigación se utilizará un estudio Mixto, (cuantitativo y cualitativo) de tipo descriptivo y comparativo con un diseño no experimental, de corte transversal, este enfoque busca obtener una comprensión profunda e integral del fenómeno, a través de combinar, precisión estadística con la riqueza de las expresiones subjetivas

Por lo tanto, por un lado, se utilizó un componente Cuantitativo: aplicando un diseño transversal para la recolección de datos en un único momento (cuestionario sociodemográfico y Escala de Autoestima de Rosenberg) y por otro lado un componente Cualitativo, a través de preguntas abiertas que posibiliten explotar los significados subjetivos de la experiencia en la adultez media, de aquellas personas que no estudian y aquellos que sí estudian, permitiendo una contextualización y profundización de los resultados estadísticos.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia e intencional, priorizando el acceso rápido a los perfiles que cumplieran con los criterios de edad para los propósitos específicos de la investigación, como se detalla en el apartado de Método (Hernández Sampieri et al., 2014).

Población o muestra:

La población objetivo está compuesta por 66 participantes -hombres y mujeres- con edades comprendidas entre los 40 y 65 años, residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) Argentina, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, la muestra fue difundida a través de redes sociales, contactos personales y grupos de estudio y luego se dividió en dos grupos:

1. Grupo con Estudios Universitarios (N=36): Personas que actualmente cursan alguna carrera de grado o posgrado.
2. Grupo Sin Estudios Universitarios (N=30): Personas que no se encuentran cursando estudios superiores formales.

Criterios de inclusión

Tener entre 40 y 65 años, residir en el AMBA (zona urbana conformada por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 40 partidos circundantes de la provincia de Buenos Aires), saber leer y escribir español. Un grupo debe haber iniciado o retomado estudios universitarios al momento de la encuesta y otro grupo no estar cursando estudios universitarios.

Criterios de exclusión:

No cumplir con el rango especificado. Residir fuera del AMBA. Presentar dificultades cognitivas que impidan completar el cuestionario.

Instrumentos

1. **Cuestionario Sociodemográfico Ad Hoc:** Diseñado para recolectar datos sobre la edad, sexo, ocupación, estado civil y situación académica (para la división en grupos).
2. **Escala de Autoestima de Rosenberg (1965):** Instrumento unidimensional compuesto por 10 ítems con formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones (desde "Muy en desacuerdo" hasta "Muy de acuerdo"). Se utilizó para la medición del componente cuantitativo de la autoestima. La adaptación argentina presenta adecuados niveles de confiabilidad y validez en población adulta, con un alfa de Cronbach de 0.70 en población general y de 0.78 en población clínica, lo que indica una consistencia interna aceptable a buena para el contexto local (Góngora y Casullo, 2009).
3. **Preguntas Abiertas (Componente Cualitativo):** Se incluyeron preguntas de desarrollo al final del cuestionario para ambos grupos, orientadas a explorar los significados de la decisión de estudiar (o no) y el impacto subjetivo en el bienestar y la autoestima.

Procedimiento y Análisis de Datos

Para la recolección, se administró un cuestionario digital mediante la plataforma Google Forms. Una vez obtenida la información, el procesamiento de datos se realizó en dos fases para integrar el enfoque mixto:

1. Análisis Cuantitativo

Los datos de la Escala de Rosenberg y los sociodemográficos fueron exportados y procesados en el software estadístico Jamovi (The jamovi project, 2024). Se aplicaron estadísticas descriptivas (Media y Desviación Estándar) para cada grupo y se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes, con el fin de establecer si las diferencias en los niveles de autoestima entre el grupo con y sin estudios universitarios eran estadísticamente significativas.

2. Análisis Cualitativo

Las respuestas obtenidas de las preguntas abiertas se analizaron mediante un Análisis de Contenido Temático. Este proceso implicó la revisión exhaustiva de las transcripciones para identificar patrones recurrentes, frases clave y conceptos emergentes, que se agruparon en categorías temáticas. Los principales ejes temáticos identificados fueron:

- Motivación
- Sentido de logro personal/generatividad.
- Obstáculos y facilitadores para el estudio.

Finalmente, de los resultados cuantitativos y las categorías temáticas cualitativas obtenidas, se utilizaron para ser contrastados en la sección de Discusión con el fin de ofrecer una interpretación rica y contextualizada de la relación entre la decisión de estudiar en la adultez media y el nivel de autoestima.

Resultados

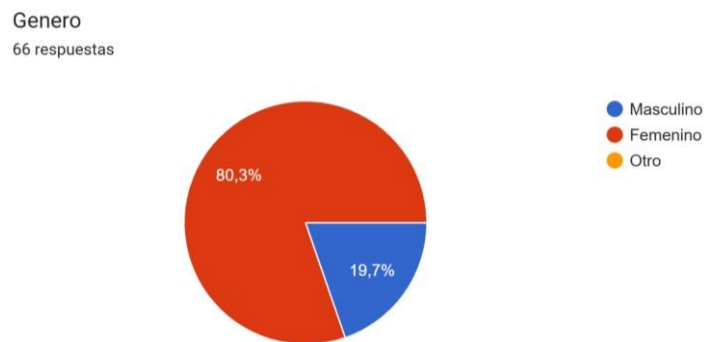
En esta sección se presentan los hallazgos descriptivos y comparativos obtenidos de los 66 participantes, la misma se organizó en función de los objetivos de la investigación. En primer lugar, se detallan algunas de las características sociodemográficas de la muestra, seguidas por los resultados de la Escala de Autoestima de Rosenberg y finalmente, los hallazgos del análisis cualitativo.

1. Caracterización Sociodemográfica de la Muestra

A continuación, se muestran algunos de los resultados del cuestionario ad hoc con la intención de conocer el perfil de los participantes que participaron de la encuesta administrada.

Género: Respecto a la distribución por género, se observó un claro predominio del género femenino, que representó el **80.3%** (53) de la muestra, mientras que el **19.7%** (13) correspondió al

género masculino.



Nivel de Estudios Alcanzado

Al consultar sobre el máximo nivel de estudios formalmente alcanzado por los participantes hasta el momento de la encuesta, los resultados fueron variados:

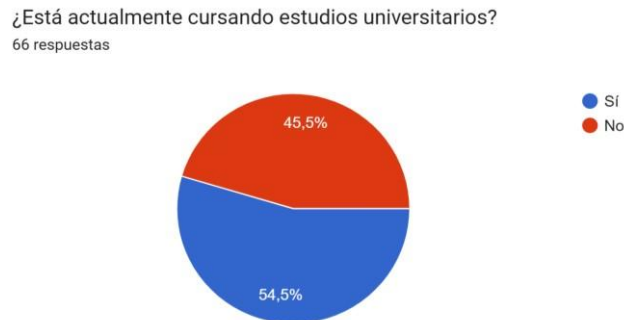
- El **57.6% (38)** de los encuestados posee estudios universitarios (grado o posgrado).
- Un **13.6% (9)** adicional posee dos o más títulos universitarios.
- El **28.8% (19)** de los sujetos afirma que el secundario es el máximo nivel alcanzado



Distribución por Formación Académica Actual (Grupos de Estudio)

Para el objetivo comparativo de la investigación, la muestra fue segmentada en dos grupos basados en su actividad académica actual:

- El **54.5% (36)** de los participantes se encuentra **actualmente cursando** alguna formación académica (Grupo con Estudios).
- El **45.5% (30)** restante **no cursa** estudios formales al momento de la investigación (Grupo sin estudios)



2. Hallazgo cuantitativo

Nivel de autoestima

Teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis planteadas, y en línea con el modelo de Góngora y Casullo (2009), en este apartado se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir del análisis de la autoestima según las dos muestras trabajada, el grupo que Si cursa estudios universitarios y el grupo que No estudia actualmente.

Autoestima global en el grupo “Sí estudian”

El grupo conformado por personas que cursan estudios universitarios (Sí estudian), obtuvo una media de 44 puntos en la *Escala de Autoestima de Rosenberg*, (Figura 1), con una desviación

estándar de 6.11 y un rango que oscila entre los 24 y 50 puntos, estos valores muestran niveles de autoestima elevados, los cuales pueden ser ubicados según Góngora y Casullo (2009), por encima del promedio normativo argentino, quienes reportaron una media de 34,9 (DE= 3,7) en una población general.

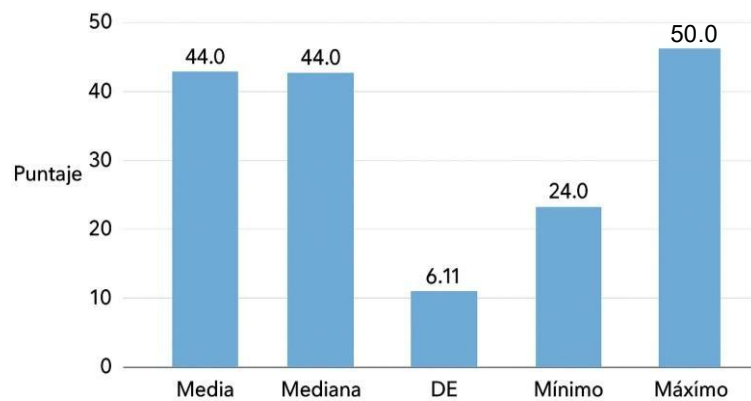


Figura 1. Autoestima global en el grupo “Si estudian”. Elaboración propia en Jamovi (versión 2.4.0; The Jamovi Project, 2023)

Desde una mirada teórica, estos resultados muestran coherencia con lo propuesto por Rosenberg (1965) quien define la autoestima como una evaluación positiva o negativa del propio valor. En este grupo, los niveles altos podrían estar relacionados con el sentimiento de logro personal y con la autoeficacia que se genera a partir de la participación académica.

Asimismo, y de acuerdo con Erikson (1963) la adultez media, implica el desafío de mantener la generatividad, que puede ser entendida tanto como el compromiso con los proyectos o metas significativas, como también, la necesidad de sentirse útil y activo en la vida. En este sentido, los estudios universitarios parecen actuar como un espacio donde la identidad, la proyección y el sentido vital se encuentran reforzados.

La consistencia interna del instrumento fue satisfactoria ($\alpha = .855$) lo que confirma la fiabilidad de los resultados obtenidos en este grupo, (Figura 2).

Alfa de Cronbach	
escala	0.855

Figura 2. Estadísticas de fiabilidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg ($\alpha = .855$).

Autoestima global en el grupo “No estudian”

El grupo integrado por personas en adultez media, que no se encuentran cursando estudios universitarios obtuvo una media de 41,5 puntos, (DE = 5.25), con un rango entre los 32 y 50 puntos. Si bien estos valores también se ubican dentro del rango de autoestima alta, se observan ligeramente inferiores a los del grupo que estudia. (Figura 3)

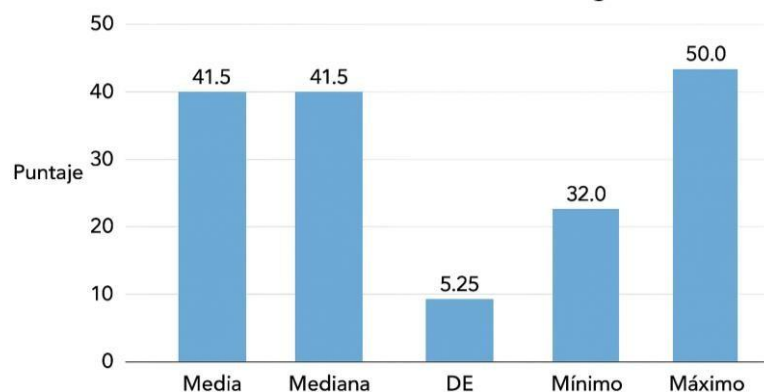


Figura 3. Autoestima global en el grupo “No estudian”. Elaboración propia en Jamovi (versión 2.4.0; The Jamovi Project, 2023).

Desde el marco teórico de Rosenberg (1965), este grupo mantiene una autoevaluación positiva, aunque algo más baja que el grupo que sí estudia, posiblemente se podría vincular con una menor exposición a las experiencias de logro académico y al reconocimiento simbólico que ofrecen los espacios educativos, por otro lado, desde una mirada psicosocial, se infiere que la ausencia de la persona en estos contextos podría reducir las oportunidades de autorrealización o de fortalecimiento del autoconcepto (Góngora y Casullo, 2009). Aun así, el nivel general de autoestima se mantiene por

encima de los valores de referencia, lo que hace pensar que podrían existir otros factores que la sostienen, como la historia de vida, las experiencias previas o los vínculos personales.

La consistencia interna del instrumento ($\alpha = .805$) confirma la fiabilidad de los resultados obtenidos en este grupo, como muestra la Figura 4.

Estadísticas de Fiabilidad de Escala

Alfa de Cronbach	
escala	0.805

Figura 4. Estadísticas de fiabilidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg ($\alpha = .805$).

Comparación entre ambos grupos

Grupo	N	Media	DE	Mínimo	Máximo	Alfa de Cronbach
Si estudian	36	44	6.11	24	50	0.855
No estudian	30	41.5	5.25	32	50	0.805

Al comparar los niveles globales de autoestima entre ambos grupos, se observan diferencias a favor del grupo que cursa estudios universitarios. Este grupo alcanzó una media superior (44 puntos), frente a el grupo que no estudia (41.5 puntos). Si bien la diferencia no es amplia, los resultados indican una tendencia: las personas que cursan estudios universitarios presentan niveles de autoestima más altos.

Para comprobar si esta diferencia es estadísticamente significativa, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, en la cual se obtuvo un valor $t(64) = 2.15$; $p < .05$, lo que confirma una diferencia significativa entre ambos grupos.

Desde la estadística, esto significa que la probabilidad de diferencia obtenida sea adjudicada al azar es menor al 5% ($p < .05$), por lo que se infiere que la educación superior se puede asociar significativamente con niveles más altos de autoestima durante la adultez media. Estos resultados se muestran en la Figura 5.

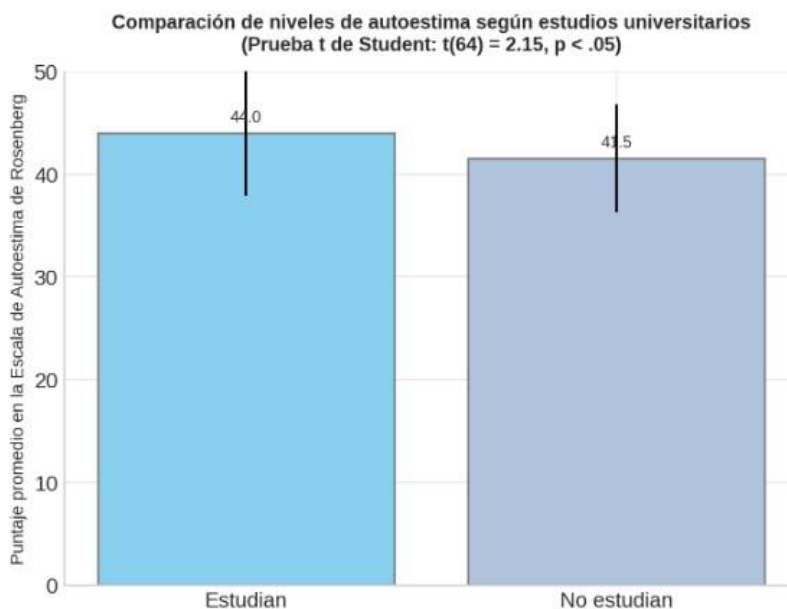


Figura 5: Comparación de los niveles de autoestima según estudios universitarios. Análisis realizado en Jamovi (versión 2.4.0; The Jamovi Project, 2023).

A modo de conclusión, si bien ambos grupos se ubican por encima del promedio normativo argentino, 34,9 (DE= 3,7), (Góngora y Casullo, 2009), demostrando que no se observaron niveles bajos de autoestima, como se espera en la hipótesis de la investigación, los niveles más altos encontrados sugieren que participar del ámbito académico, puede constituir un factor de fortalecimiento del autoconcepto y de la valoración personal en esta etapa vital.

3. Hallazgos cualitativos

Además de los resultados obtenidos a través de la aplicación de la Escala de Rosenberg, el análisis cualitativo basado en las preguntas abiertas del cuestionario tuvo como objetivo conocer con mayor profundidad las vivencias y significados subjetivos que los participantes atribuyen al hecho de estudiar o no, en la adultez media.

Considerando los hallazgos cuantitativos junto con los cualitativos, puede interpretarse que la hipótesis se cumple parcialmente, aunque no se verifica una diferencia marcada entre la autoestima del primer grupo y la del segundo grupo, aunque sí se evidencia en las respuestas cualitativas que la participación académica se puede asociar con un mayor sentimiento de autovaloración, confianza y bienestar personal, por consiguiente, estudiar en la adultez media parecería constituir un espacio que puede potenciar la autoestima y el bienestar psicológico, al ofrecer oportunidades de logro, pertenencia y crecimiento personal durante esta etapa del ciclo vital

Grupo “Sí estudian”

El análisis del grupo que estudia, (N=36), muestra que la decisión de volver a estudiar en la universidad o empezar una carrera se encuentra combinada tanto por factores internos (psicológicos y vocacionales) como por factores externos (contextuales y de oportunidad). Los hallazgos se pueden organizar en cuatro ejes: motivaciones, el impacto en el bienestar, la influencia social y las recomendaciones a pares.

Dentro de las motivaciones se encuentra principalmente la necesidad de saldar “una deuda pendiente” junto con la búsqueda de crecimiento y desarrollo personal, se infiere que esta categoría refleja un proyecto de vida postergado que se cobra sentido en la madurez. Las frases “hacer algo para mí después de dedicar años a la familia” o “es un desafío personal” expresan esta vivencia, otro factor significativo fue la disponibilidad de tiempo, facilitada por el crecimiento de los hijos o

la jubilación, finalmente y en menor medida, la motivación laboral/profesional y el interés/curiosidad vocacional: “mejores oportunidades”, “me interesa la psicología, o la filosofía”, etc.

Con respecto al impacto en el bienestar, la mayoría hizo un descripción de la experiencia universitaria como profundamente positiva, destacando emociones y sentimientos de empoderamiento, autoconfianza y satisfacción personal así como también la posibilidad de resignificar experiencias pasadas, otro elemento muy valorado fue el crecimiento intelectual, el aprendizaje de nuevas herramientas y mencionaron la interacción con pares jóvenes tuvo como consecuencia, la ampliación y fortalecimiento social, destacando la “energía joven y fresca” y el sentimiento de pertenencia, además de los compañeros, también fueron valorados los docentes por su compañerismo y empatía: “cada cátedra deja una huella, un aprendizaje”

Por último, en cuanto a las recomendaciones finales a sus pares etarios, el mensaje es unánime: “nunca es tarde”, “que no lo duden más y comiencen ya”, expresiones como “sin miedos, para adelante”, “Dale!, no hay edad”, reflejan el deseo de alentar a otros a que se animen a atravesar la experiencia desafiando los prejuicios sobre la edad y la inclusión, además los participantes destacan la importancia de centrarse en “el disfrute y la experiencia del proceso” y en menor medida, pero no menos importante, la organización, la constancia y la disciplina.”, “Si aparece la inquietud de comenzar con una carrera universitaria eso ya es un rotundo sí”. En síntesis, la experiencia universitaria es vivida como una etapa de realización personal en la que se renueva el sentido vital, promoviendo también el bienestar.

Grupo “No estudian”

En contraste con el grupo que no cursa estudios universitarios, (N=30), surgieron diversas justificaciones que permiten comprender las razones y significados que fueron atribuidos a esta decisión durante esta etapa de la vida.

Por un lado, la mayoría de las respuestas hacen referencia a la falta de tiempo y a las exigencias cotidianas como los principales obstáculos, ya que priorizan las responsabilidades familiares, laborales y personales, Se manifestaron expresiones como “no tengo tiempo de estudiar, el trabajo me ocupa todo”, y “las obligaciones diarias no me dejan lugar para otra cosa.”

Otro grupo de participantes declaró una falta de motivación o interés por retomar la vida académica, señalando que es una etapa en que prefieren estabilidad y tranquilidad: “ya cumplí mis metas, ahora me dedico a disfrutar de mis nietos”, “a esta altura de la vida prefiero tranquilidad antes que nuevos desafíos”.

También, se pudo identificar respuestas que están asociadas a la satisfacción con la formación previa, en los que las personas consideran que ya alcanzaron sus metas educativas o que su nivel de conocimiento actual es suficiente para cumplir con sus objetivos personales y laborales.

Y, por último, se mencionaron dificultades económicas o contextuales, como la falta de recursos para afrontar los costos de una carrera, los traslados, la organización, el tiempo necesario para cursar y sostener una carrera universitaria.

En conclusión, estas manifestaciones muestran que, aunque muchas personas no se encuentran pensando en iniciar o retomar estudios universitarios por motivos prácticos o emocionales, se infiere que logran mantener su bienestar a través de otros espacios de realización como el trabajo, la familia o las actividades recreativas, las cuales estarían funcionando como fuentes de sentido y continuidad vital en esta etapa de la vida.

Conclusión y discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación no confirman en su totalidad la hipótesis inicial, pero sí muestran una tendencia en la dirección esperada, se observó que las personas de 40 y 65 años que cursan estudios universitarios presentan niveles de autoestimas más altos que aquellas que no lo hacen. Aún así, ambos grupos se ubicaron por encima del promedio normativo argentino

(Góngora y Casullo, 2009), este hallazgo sugiere que, en la adultez media, la autoestima forma parte de un proceso más amplio de bienestar y construcción de sentido, es decir que, sentirse valioso no depende únicamente de estudiar, sino que también se nutre de otras experiencias y ámbitos, como los familiares, laborales y la vida en general, que también aportan sentido y realización. Estos resultados coinciden con lo planteado por Hinostroza y Huanca (2022), quienes en su investigación señalaron que la autoestima en esta etapa aporta una mayor satisfacción con la vida, y a su vez, en este sentido, Muñoz-Albarracín et al. (2023), también destacan que una autoestima sólida actúa como un factor protector ante los desafíos emocionales, lo que lleva a inferir que incluso, sin estudiar, muchas personas de esta franja etaria mantienen un nivel elevado de valoración personal, que se encuentra sostenida por otros espacios significativos.

A través del análisis cuantitativo, se observó que el grupo que estudia presentó una media de 44 puntos ($DE=6.11$) en la Escala de Rosenberg, mientras que el grupo que no estudia obtuvo una media de 41.5 puntos ($DE=5.25$). Aunque la diferencia no es muy amplia, resulta estadísticamente significativa mostrando una tendencia más clara: quienes participan del ámbito universitario presentan una mayor autoestima. En este sentido y en coincidencia con los resultados de Guevara et al. (2020) y Serna (2021), señalan que la autoestima tiene un rol clave dentro del recorrido académico, ya que los resultados obtenidos indican que favorece el bienestar, el compromiso con los estudios y el sentimiento de eficacia personal.

Los resultados cualitativos reforzaron esta tendencia, ya que mostraron que quienes estudian demostraron sentirse más capaces, valorados y motivados a partir de su participación y experiencia universitaria, mientras que, quienes no estudian no manifestaron una autoestima baja, aunque sus relatos no mostraron un nivel de motivación igual que el otro grupo, por lo que se deduce que su valoración personal se encuentra sostenida desde otros ámbitos de realización.

Finalmente, estos hallazgos permiten abrir puertas a nuevas preguntas que podría ser contempladas en futuras investigaciones, como investigar sobre qué aspectos específicos de la

experiencia universitaria influyen más en la autoestima en la adultez media: ¿el acompañamiento institucional, los vínculos con pares, el logro académico y/o el sentimiento de propósito? Además, también sería valioso poder profundizar en otras variables que podrían intervenir en esta relación, como, por ejemplo, el apoyo social, o las trayectorias previas, por lo tanto, incluir estos factores podría permitir tener una comprensión más profunda de como acompañar a las personas que transitan esta etapa vital que deciden iniciar o retomar sus estudios, atendiendo y respetando sus necesidades, tiempos y motivaciones.

Limitaciones y consideraciones futuras

Las principales limitaciones del estudio se relacionan con el tamaño reducido de la muestra y su concentración en el área del AMBA, estos elementos podrían limitar la generalización de los resultados. Asimismo, el diseño descriptivo y comparativo utilizado no permite poder establecer relaciones causales definitivas entre las variables estudiadas, es decir, no se puede afirmar que estudiar “causa” el aumento de la autoestima, sino que están asociadas.

Para futuras consideraciones que ayuden a mejorar la investigación, sería valiosos ampliar el tamaño de la muestra con un mayor número de participantes y considerar otras variables mediadoras, que puedan tener un impacto en el nivel de autoestima durante la adultez media, como la motivación personal, el apoyo social o los factores o condiciones socioeconómicas. Además, otra consideración sería incluir un diseño longitudinal, el cual permitirá observar la evolución de la autoestima a lo largo del tiempo en personas que inician o retoman estudios universitarios.

Propuestas de intervención

A partir de los resultados obtenidos, se podría considerar relevante, considerar el diseño de estrategias de intervención que busquen fortalecer la autoestima y el bienestar emocional de las

personas que se encuentran transitando esta etapa ya sea que estén comenzando o están reiniciando sus estudios universitarios.

Los hallazgos muestran que la participación académica en esta etapa vital puede funcionar como un factor protector del autoconcepto y de la integración social. En este sentido, las universidades podrían implementar acciones que:

- Promuevan programas de acompañamiento y orientación específicos para estudiantes adultos.
- Fomenten espacios de tutoría y contención emocional, donde se aborden los desafíos de compatibilizar estudio, trabajo y familia
- faciliten la flexibilidad horaria y las modalidades combinadas (presencial-virtual) para favorecer la permanencia
- Desarrollen campañas que promuevan la inclusión y el valor de la educación a lo largo de la vida

En definitiva, realizar un reconocimiento de las particularidades de este grupo etario y brindar apoyo adecuado, esto no solo favorece el bienestar personal, sino que también enriquece la diversidad generacional dentro del ámbito universitario, contribuyendo a construir una comunidad educativa más inclusiva y humana.

Referencias:

Allport, G. W. (1970). *Psicología de la personalidad* (L. B. García, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1937)

Amber, D. (2021). *La vida universitaria en la edad adulta: Respirar la arquitectura*. Revista

Caribeña de Investigación Educativa, 5(1), 61–72.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=759879725004>

Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626.

<https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>

Baltes, P. B. (1990). Life-span developmental psychology: A conceptual overview. En L. W. Poon (Ed.), *Aging in the 1980s: Psychological issues* (pp. 77–108). American Psychological Association

Bautista Valdivia, E., Rojas, M., & Gutiérrez, L. (2020). Autoestima y asertividad en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 15(2), 45–58.

<https://doi.org/10.35454/rpsic.v15n2.2020.119>

Bautista Valdivia, E., Rojas, M., & Gutiérrez, L. (2020). Autoestima y asertividad en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 15(2), 45–58.

<https://doi.org/10.35454/rpsic.v15n2.2020.119>

Bongiorni, P. A. (2015). *Autoestima y rendimiento académico* ((Tesis de licenciatura, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas)

http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0922_BongiorniPA.pdf

Bougea, A., Despoti, A., & Vasilopoulos, E. (2019). Empty-nest-related psychosocial stress: Conceptual issues, future directions in economic crisis. *Psychiatriki*, 30(4), 329-38.

Branden N. (1999) *Los seis Pilares De La Autoestima*. Paidós. ISBN: 09789501226249

Bustos Changoluisa, K. S., & Vásquez de la Bandera Cabezas, F. A. (2022). Autoestima y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica*

Multidisciplinaria, 6(6), 10100–10113. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4121

- Cavallo-Bertelet, L. (2023). Estudiar en la adultez: Percepciones de un reto motivacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(3), 1-22. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052023000400327>
- Carranza López, J. D., Flores Hernández, V. F. (2023). La autoestima y su relación con la autoeficacia en estudiantes universitarios: Self-esteem and its relationship with self-efficacy in university students. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 1299–1311. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.339>
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54(3), 165–181. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.3.165>
- Castillo Silva, F. de J. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. *Voces de la Educación*, 3(6), 64–76. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6521968.pdf>
- Ceballos, E. (2017). Análisis psicométrico de la Escala de Autoestima de Rosenberg. *Revista de Psicología*, 35(1), 123–135.
- Ceballos-Ospino, G. A., Paba-Barbosa, C., Suescún, J., Oviedo, H. C., Herazo, E., & Campo-Arias, A. (2017). Validez y dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 29–39. *Pontificia Universidad Javeriana Cali*. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI15-2.vdea>
- Chávez Dueñas, J. (2021). *La autoestima como objeto de estudio en una universidad privada de Lima Metropolitana*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18001>
- Coopersmith, S. (1990). *Self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (*NEO-PI-R*) and *NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- De la Rosa-Vazquez, C. S. (2024). Habilidades para la vida y autoestima en estudiantes universitarios. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 7(13), 95–118.
<https://doi.org/10.62155/eirene.v7i13.280>
- Dulcey-Ruiz, E., & Uribe, M. (2002). Educación superior y formación de adultos: retos y perspectivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(33), 13-27.
- Dulcey-Ruiz, E. (2013). Envejecimiento y vejez. Categorías conceptuales. *Fundación Cepsiger para el Desarrollo Humano*.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. Norton.(reedited)
- Epel, E. S., Blackburn, E. H., Lin, J., Dhabhar, F. S., Adler, N. E., Morrow, J. D., & Cawthon, R. M. (2004). Accelerated telomere shortening in response to life stress. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(49), 17312–17315.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0407162101>
- Fonseca, C. F. M., Posso, I. M. M., Vaca, M. C. M., & Bonilla, C. D. R. N. (2023). Autoestima en estudiantes universitarios en la ciudad de Quito en el año 2023. *Polo del Conocimiento*, 8(8), 2354-2368. DOI: 10.23857/pc. v8i8
- Freixa-Niella, M., Casanovas, M., & Rodríguez, A. (2021). Diversidad etaria y aprendizaje universitario: implicaciones para la inclusión. *Revista de Educación y Desarrollo*, 58, 23-32.
<https://doi.org/10.1344/reire2021.14.233236>
- Gamarra Camargo, P. M., Camargo Zamata, P. M., & Rodríguez Saavedra, L. (2024). Autoeficacia académica y autoestima en estudiantes universitarios. *Areté, Revista Digital del Doctorado en*

Educación, 10(19), 69-85. <https://doi.org/10.55560/arete.2024.19.10.4>

Góngora, V. C., & Casullo, M. M. (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – Avaliação Psicológica*, 27(1), 179-194. <https://hdl.handle.net/11336/116055>

González, A., Rivera, S., Velasco, P. W., Méndez, F., & Jaen, C. (2021). Escala de autoestima de Rosenberg: Revisión de sus propiedades psicométricas y estructura en adultos mexicanos en Armenta C., Domínguez A, & Cruz del Castillo C. (Comps.). *Psicología Social Mexicana*, 559-574. Universidad Iberoamericana. https://www.researchgate.net/publication/354477179_ESCALA_DE_AUTOESTIMA_DE_ROSENBERG_REVISION_DE_SUS_PROPIEDADES_PSIOMETRICAS_Y_ESTRUCTURA_EN_ADULTOS_MEXICANOS

Gonzales Arrarte, K., & Guevara Cordero, C. (2016). Autoestima en los universitarios ingresantes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el año 2015. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(1), 8–20.

González-Fernández, N. (2001). Autoestima e identidad personal en contextos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(1), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie2512872>

Guevara, M. V., Contreras, M. J., Pereyra, M., Ríos, M., & Ulloa, M. (2020). Bienestar psicológico y autoestima en estudiantes universitarios de Argentina y Chile. *Aportes De La Facultad De Psicología*, 29(2), 97–112. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/33325>

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed., pp. 172–194). McGraw-Hill

- Hinostroza, R. G., & Huanca Coaquira, O. H. (2022). Autoestima y satisfacción familiar como predictores de la satisfacción con la vida en universitarios de la sierra peruana (Tesis de maestría). Universidad Peruana Unión, Escuela de Posgrado, Unidad de Posgrado de Psicología.
- Jasso, A., Cazares, M., Leos, M., Nava, M., & Monrroy, M. (2018) Asociación de autoestima y desempeño académico en universitarios. *Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals*. México
- Jung, C. G. (1993). *Recuerdos, sueños, pensamientos* (M. Jaffé, Ed.). Seix Barral. (Trabajo original publicado en 1933)
- Lachman, M. E., Teshale, S., & Agrigoroaei, S. (2015). Midlife as a pivotal period in the life course: Balancing growth and decline at the crossroads of youth and old age. *International journal of behavioral development*, 39(1), 20-31.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Random House.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3–13.
- Mahón, C., Fitzgerald, A., O'Reilly, A., & Dooley, B. (2022). Profiling third-level student mental health: findings from My World Survey 2. *Irish Journal of Psychological Medicine*.
<https://doi.org/10.1017/ipm.2021.85>
- Mansilla, M. E. (2014). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en psicología*. 3(2), 105–116. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v3i2.4999>
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos. (Obra original publicada en 1954)
- Mejía, V. (2001). *Autoestima y desarrollo personal*. Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.

Miró Martí, O. (2025). Estrés académico y autoestima en estudiantes universitarios con cargas familiares que combinan trabajo y estudios. *EduPsykhé*, 22(2), 26–48.

Monreal-Gimeno, C., Macarro, M. J. M., & Muñoz, L. V. A. (2001). El adulto: Etapas y consideraciones para el aprendizaje. *Eúphoros*, (3), 97–112.

Morales-Fonseca, C. F., Mantilla-Posso, I. M., Muñoz-Vaca, M. C., & Navas-Bonilla, C. R. (2023). Autoestima en estudiantes universitarios en la ciudad de Quito en el año 2023. *Pol. Con.*, 8(8), 2354–2368. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i8.5973>

Muñoz-Albarracín, M., Mayorga-Muñoz, C., & Jiménez-Figueroa, A. (2023). Salud mental, autoestima y satisfacción con la vida en universitarios del sur de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 72–98.
<https://doi.org/10.11600/ricsnj.21.2.5428>

Naranjo Pereira, M. L. (2007). Autoestima: Un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(3), 0.

Neugarten, B. L. (1976). Adaptation in middle age. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.), *Life-span developmental psychology: Personality and socialization* (pp. 287–302). Academic Press.

Núñez, F. C., & Urquijo, A. Q. (2012). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. *Uni-pluriversidad*, 12(1), 25–35. Oliveira, R. C. (2007). Universidad abierta a las personas adultas mayores: espacio de pedagogía social, educación y empoderamiento. *Revista Pedagogía Social*, (447), 47–62.

Oliveira, R. C. (2007). Universidad abierta a las personas adultas mayores: Espacio de pedagogía social, educación y empoderamiento. *Revista Pedagogía Social*, (447), 47–62.

- Pacheco, J., Luarte, C., Pérez, N., & Linzmayer, L. (2015). Incidencia en la autoestima, a partir de una intervención pedagógica basada en el karate tradicional, en estudiantes de una universidad del sur de Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 16(2), 79–85.
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13a ed., Cap. 1). McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Feldman, R. D. (2009). *Desarrollo humano* (11a ed.). McGraw-Hill.
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2003). Associations of stressors and uplifts of caregiving with caregiver burden and depressive mood: A meta-analysis. *The Journals of Gerontology: Series B*, 58(2), 112–128. <https://doi.org/10.1093/geronb/58.2.P112>
- Pinto, M. (1989). La educación como función social y permanente. *Revista Latinoamericana de Educación*, (p. 39).
- Quispe Rojas, V. M. (2017). *La autoestima* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22594>
- Rodríguez-Chamussy, L. (2023). La creciente carga para la mujer de la ‘generación sándwich’. Banco Mundial. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/generacion-sandwich>
- Rodríguez Issa, M., & Urbano, F. A. (2019). *Diferencias en los factores motivacionales*. Universidad Católica de Salta, Facultad de Artes y Ciencias. Licenciatura en Psicología.
- Rogers, Carl (1991). *Libertad y creatividad en la educación en la década del ochenta*. (2ª ed). Paidós.

- Rolandi, M. (2023). Autoestima y resiliencia en niños y adolescentes. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 8(322). <https://doi.org/10.32351/rca.v8.322>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Ruiz González, P., Medina Mesa, Y., Zayas, A., & Gómez Molinero, R. (2018). Relación entre la autoestima y la satisfacción con la vida en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 67-76. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1170>
- Tarazona (2005);
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). The relation between self-esteem and essential outcomes: A metaanalytic review. *Psychological Bulletin*, 131(1), 13–37.
- Salambay Bejarano, W. (2019). Relación de la autoestima con las habilidades sociales de los estudiantes de décimo curso de la Unidad Educativa Luis Felipe Borja en el periodo lectivo 2018-2019 [Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio institucional UCE.. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/18548>
- Serna, M. A. (2021). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Universidad de San Buenaventura. Facultad de Psicología. <https://repository.usbbog.edu.co/handle/10819/9296>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

- Sospedra-Baeza, María Josefa, Martínez-Álvarez, Isabel, & Hidalgo-Fuentes, Sergio. (2022). Inteligencias múltiples, emociones y creatividad en estudiantes universitarios españoles de primer curso. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), e1153. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1153>
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media vocacional. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 57–65.
- Taylor, K. (2001). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 5-17. <https://doi.org/10.1002/ace.4>
- The jamovi project. (2024). *Jamovi (Versión 2.5)* [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Undurraga, C. (2014). *Sociología del adulto: de la conquista del mundo a la conquista de sí mismo*. Ediciones UC.
- Wagner, J., Lang, F. R., Neyer, F. J., & Wagner, G. G. (2013). Self-esteem across adulthood: The role of resources. *European Journal of Ageing*, 10(4), 317–328. <https://doi.org/10.1007/s10433-013-0299-z>
- Whitbourne, S. K. (1985). The process of identity development in adulthood: The Whitbourne biopsychosocial model. In D. Magnusson & M. Perlmutter (Eds.), *Longevity, maturity, and successful aging* (pp. 90–114). Erlbaum.
- Zamora-Marín, A. M., & Leiva-Colos, F. V. (2022). Estrés académico y autoestima en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana en contexto COVID-19 durante el año 2021. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(2), 127–138. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.jul-dic.2>

Anexos

Consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de psicología y Ciencia Sociales de UFLO Universidad, desean conocer la relación entre: La autoestima y estudiantes universitarios de edad adulta (40-65 años). Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre:

"La relación entre los estudios universitarios y la autoestima en personas entre 40 y 65 años que residen en en el AMBA, comparando la autoestima de aquellos que se encuentran cursando estudios universitarios con la de la población general de la misma edad para identificar diferencias significativas."

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales perteneciente a UFLO Universidad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma del profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°:

Cuestionario carácter cualitativo, preguntas abiertas:

Consigna: Responda brevemente las siguientes preguntas:

¿Está actualmente cursando estudios universitarios?

¿Por qué decidió retomar/iniciar sus estudios universitarios en esta etapa de su vida?

¿De qué manera la experiencia universitaria ha impactado su bienestar personal y social?

¿Considera que la interacción con compañeros y profesores ha influido en la forma de mirarse a sí mismo?

En pocas palabras ¿Qué recomendaciones daría a otras personas de su edad que están considerando retomar o iniciar estudios universitarios?

¿se encuentra pensando en iniciar o retomar una carrera universitaria?

Justifique brevemente su respuesta.

Escala de autoestima de Rosenberg

Las siguientes preguntas estan destinadas a recolectar informacion que posibilite determinar el nivel de autoestima. Por favor indique con una X, su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones utilizando la escala: Por favor, indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones utilizando la escala:

1 = Muy en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = De acuerdo

5 = Muy de acuerdo

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Siento que soy un apersona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.					
Creo que tengo varias cualidades buenas.					
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas					
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.					
En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.					
A veces pienso que no soy bueno/a para nada.					
A veces me siento inútil.					
Quisiera tener más respeto por mí mismo/a.					

En general, me inclino a pensar que soy un/a fracasado/a.					
Tomo una actitud positiva hacia mí mismo/a.					

NOMBRE: _____

EDAD: _____ FECHA:
