

Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante¹

Resilience and Emotional Intelligence: Complementary Concepts to Empower the Student

Anna Belykh

Universidad Autónoma de Tlaxcala
annabelykh@yahoo.fr

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2019.

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2020.

Resumen

En este artículo se exponen brevemente los resultados de la fase hermenéutica del estado del arte correspondiente a la investigación doctoral “Inteligencia emocional para potenciar la resiliencia desde la educación superior”, enfocado en el análisis de dos conceptos psicológicos aparentemente independientes, pero íntimamente relacionados. Por un lado, el estudio de la resiliencia ha permitido descubrir las características del individuo, su contexto y procesos psicosociales que facilitan un manejo exitoso de situaciones adversas o estresantes. Aplicada al ámbito educativo, desde sus dos perspectivas –estructural y procesual– esta línea vislumbra la esencia de cambio socioemocional en los actores educativos, aunque sus propuestas metodológicas suelen limitarse a predicar con el ejemplo y brindar afecto a los estudiantes. Por otro lado, la investigación de

¹ Trabajo aparecido originalmente en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII(1), 255-282.

Palabras clave:
inteligencia emocional,
resiliencia, educación
integral, educación
para la vida, educación
superior

la inteligencia emocional que también estudia a las personas exitosas desde sus rasgos de carácter o capacidades de racionalización emocional ofrece un complemento metodológico basado en los procesos cognitivos que estructura una posible acción de educación para potenciar, entre otras, las cualidades preconizadas por los investigadores de la resiliencia. La vinculación de estas perspectivas ofrece un marco de referencia para el diagnóstico e intervención educativa que fomente un mayor empoderamiento del estudiante universitario desde el aula.

Abstract

This article presents the results of the hermeneutic phase of the state of the art corresponding to the doctoral research “Emotional intelligence to enhance resilience from higher education”, focused on the analysis of two psychological concepts apparently independent, but closely related. On the one hand, the study of resilience has allowed to discover the characteristics of the individual, their context and psychosocial processes that facilitate a successful management of adverse or stressful situations. Applied to the educational sphere, from its two perspectives –structural and procedural– this line glimpses the essence of socio-emotional change in educational actors, although its methodological proposals tend to be limited to leading by example and showing affection to students. On the other hand, emotional intelligence research that also studies successful people from their character traits or emotional rationalization capabilities offers a methodological complement based on the cognitive processes that structure a possible education action to enhance, among others, the qualities advocated by resilience researchers. The linking of these perspectives offers a frame of reference for the diagnosis and educational intervention that promotes greater empowerment of the university student from the classroom.

Keywords:
resilience, emotional
intelligence, competencies
for life, holistic education,
higher education

Introducción

El tema del autoconocimiento y empoderamiento personal en la educación ha sido promovido enfáticamente en las últimas décadas por distintos organismos. Desde el ámbito internacional, en el marco de trabajo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se han formulado 17 metas para el desarrollo sostenible en el periodo 2015-2030



(ONU, 2015). Entre ellas, tan sólo tras las metas de eliminar pobreza y hambre, las que lideran la lista son buena salud, bienestar y buena educación. La economía, el trabajo, la industria y la innovación para las que buscan preparar algunas universidades líderes ocupan en esa lista los lugares entre el octavo y en undécimo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) también habla de las dimensiones actitudinales, sociales y emocionales en la educación desde el planteamiento de dos pilares adicionales a los tradicionales componentes educativos de teoría (saber conocer) y práctica (saber hacer): un saber convivir y un saber ser (1996). Y quizá este enfoque se puede juzgar congruente con la misión humanista de dichas instituciones.

Lo que verdaderamente llama la atención es que incluso las organizaciones que llevan la economía en su nombre, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) preconizan el desarrollo integral del estudiante y destacan la gran importancia de habilidades socioemocionales en la educación para el siglo XXI (OCDE, 2015). Incluso el Banco Mundial en 2011 presentó el estudio *Fortaleciendo las Habilidades y la Empleabilidad en el Perú*, y el video *Más allá del ABC y el 1, 2, 3: Habilidades para los Peruanos del siglo XXI* donde destaca la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales para la empleabilidad, y en 2015 anunció el lanzamiento de la llamada “Caja de herramientas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales” (Banco Mundial, 2015). La notable convergencia de organismos de distintos ámbitos sobre el tema de desarrollo personal integral señala la urgencia con la que necesitamos cubrir este gran vacío en la educación contemporánea.

En respuesta a estas directrices generales, el nuevo modelo educativo mexicano engloba no sólo competencias profesionales, académicas y procedimentales, sino que también las del ámbito socioemocional, el cual plantea nuevos retos para un educador, e incluye nuevos objetivos por lograr para todo aquel que recibe una educación formal. Mientras que en la práctica aún no existe un acercamiento teórico-metodológico oficial hacia el desarrollo de estas competencias, la psicología educativa ya contiene algunas propuestas de esta índole. Aquí retomamos dos de ellas por tener sólidas bases teóricas y metodológicas y gran relevancia en el análisis del desarrollo personal en el marco de la educación socioemocional. Una línea de investigación muy importante relacionada con el desarrollo de la personalidad es la resiliencia, en torno a la cual los investigadores han

generado varios modelos para su análisis y evaluación. Tras exponer algunas limitantes metodológicas de dichos modelos orientados al predicar con el ejemplo en el actual contexto docente –con aulas cada vez más numerosas, intensificación laboral constante y ritmo académico más acelerado con cada día más contenidos por aprender en menor tiempo–, argumentamos la existencia de la necesidad de buscar nuevos caminos para el empoderamiento de la personalidad del educando, para la educación de su resiliencia. Este nuevo camino, sugerimos que se puede hallar en el concepto de la psicología positiva –la inteligencia emocional– ya que ofrece un modo de acercamiento basado en el desarrollo de capacidades cognitivas, muy afín con la acción educativa regular.

En síntesis, a continuación describiremos el origen del término resiliencia, su planteamiento inicial y el nuevo enfoque positivo bajo el cual se estudia, el cual permite combinarlo con la inteligencia emocional para un desarrollo académico resiliente. Este apartado es el más extenso del presente trabajo debido a la gran variedad de modelos y planteamientos que este paradigma ofrece. En lo consiguiente, abordaremos brevemente el modelo de la inteligencia emocional basado en la cognición como aquel que puede ayudar al docente a fijar metas manejables y alcanzables en materia de enseñanza socioemocional, o de competencias para la vida, como se ha llamado a ese gran objetivo educativo en distintas áreas de investigación educativa. Ese apartado es relativamente breve debido al hecho que existe un único planteamiento de la inteligencia emocional como capacidad cognitiva. Concluiremos haciendo un llamado a la realización de estudios que pongan a prueba este planteamiento en las distintas modalidades mencionadas –materias especiales de desarrollo personal y autorrealización, o bien, elementos transversales de distintas materias de tronco común–, para poder concretar esta línea de trabajo mediante propuestas didácticas específicas o, en su caso, buscar nuevos caminos para cumplir con esta tarea primordial.

Desarrollo

Antes de presentar el análisis de las principales perspectivas en la investigación sobre la resiliencia y su potencial para el empoderamiento del estudiante en el contexto educativo, queremos aclarar el origen del término y el reciente giro en su estudio, que es por lo que



lo retenemos en el presente trabajo. Diversas connotaciones se han agregado a una noción núcleo de esta palabra de origen latino. Según su etimología, *resiliens* es participio activo del infinitivo presente *resilire* (verbo latín *resilio*), derivado de la combinación del prefijo *re-* con el verbo *salire*. Mientras que el prefijo *re-* hasta hoy en día significa repetición de una acción, el verbo *salire*, a su vez, es derivado del protoindoeuropeo **sel-* que significa “surgir” (*to spring* en inglés); por tanto, se puede interpretar como el verbo cuyo significado está relacionado con la noción de volver a surgir en su interpretación temprana. En latín, el verbo adquirió nuevas connotaciones divididas en tres grupos principales. El primero tiene que ver con la acción de brincar, saltar, rebotar. El segundo reúne las nociones de avanzar o seguir fluyendo. La tercera acepción se refiere, específicamente, a la acción de los machos al montar a la hembra para la copulación (Lewis, 1891, y Gaffiot, 1934).

Los primeros dos grupos están presentes en las traducciones del verbo latín *resilire*: así, la primera acepción reúne acciones como rebotar, saltar hacia atrás; retroceder, recuperarse, y hace pensar en el comportamiento de los objetos frente a alguna interacción con el medio ambiente; se podría decir que es la que pertenece a la conceptualización que ha recibido el término en las ciencias naturales. La segunda acepción es relacionada con las acciones como retraerse y volver a empezar, y parece referirse más a los procesos que pueden presentarse en sujetos. Esta diferenciación entre sujeto animado e inanimado del proceso de la resiliencia se confirma en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2017), el cual la define desde las ciencias sociales y las ciencias naturales de la siguiente manera:

1. f. Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos.
2. f. Capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido.

Es decir que una alta resiliencia ayuda al material a salir de adversidades físicas inafectado, y a un ser vivo a adaptarse a circunstancias cambiantes que pueden o no ser adversas. Esta última connotación del término castellano, correspondiente a la segunda acepción del latín, es la que, en el contexto de las ciencias sociales, representa un objeto de estudio centrado en la enigmática capacidad hu-

mana de mantener la apertura ante constantes cambios en el medio ambiente, manipulado por la creciente sociedad de sus semejantes; esa fuerza adaptativa que nos ayuda a conservar nuestro bienestar a pesar de las circunstancias.

A su vez, la tercera acepción del verbo *salir* está ausente de las definiciones que se pueden encontrar del verbo *resilir* en los diccionarios disponibles y en el DRAE, aunque haría una clara referencia al resultado de un proceso adaptativo que induce al sujeto no sólo a adaptarse o recuperarse, sino también a reencontrar las ganas de seguir viviendo y asegurar su supervivencia en el sentido evolutivo. Éste es el aspecto que conecta la resiliencia con el término de empoderamiento personal, al no tratarse de una adaptación inerte y conformista, sino de un crecimiento personal proveniente de la adversidad, desarrollo de recursos resilientes intra e interpersonales, una transformación y activación social del sujeto resiliente, como bien lo acuñan Forés y Grané (2008).

Es interesante que en los trabajos de los grandes investigadores de la resiliencia, este término suele ser definido de una manera holística, incluyendo las tres acepciones que componen su campo semántico inicial, con la diferencia de privilegiar uno de los aspectos según el enfoque específico de la línea de investigación en cuestión. En psicología, la segunda acepción ha dado lugar a las líneas de investigación de la resiliencia como proceso adaptativo y la tercera, como rasgo de personalidad que contribuye a la optimización evolutiva en el desarrollo humano.²

Más allá del origen etimológico, contextos biológicos, familiares, micro y macrosociales de su estudio (Michaud, 1999) y su conceptualización como rasgo de personalidad o proceso, ya sea adaptativo, evolutivo, social, intrapsíquico, temperamental o cognitivo (García-Vesga y Domínguez, 2013), nos interesa el tipo de ciencia en la que se origina la acepción humana del término. Aquí nos referimos a la psicología clínica, que tradicionalmente dirige su atención a los aspectos disfuncionales de la psique humana. Como veremos a continuación, el elemento estigmatizante hacia los sujetos o sus circunstancias de vida aparece, de forma invariable, en múltiples definiciones iniciales del concepto de resiliencia. Ese elemento

2 “La Optimización Evolutiva que busca la manera de prevenir los riesgos y promover un desarrollo óptimo de los sujetos, se relaciona con el proceso de la resiliencia” (Uriarte, 2005, p. 63).



es el que es necesario disociar del concepto para poder integrarlo en el empoderamiento educativo en un contexto regular.

Citando algunas definiciones tempranas de la resiliencia, mencionaremos la de Rutter (1993), quien la define como aquel proceso interno que deriva en las personas un obrar positivo y exitoso a pesar de vivir en situaciones de alto riesgo. Vanistendael (1995) conecta la resiliencia con contextos desfavorables en extremo, como lo son la guerra, los desastres naturales, las distintas formas de explotación y maltrato. Kotliarenko, Cáceres y Álvarez (1996, p. 28) la definen como un “conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana viviendo en un medio insano”. En otras fuentes leemos la definición de la resiliencia como el proceso de desarrollo normal a pesar de privaciones socioculturales (Luthar y Cicchetti, 2000), y de vivir en medio de situaciones conflictivas desde temprana edad (Werner, 1984). Cyrulnik (2001), quien ha dedicado toda su larga carrera a la terapia de los niños que han padecido algún tipo de trauma o maltrato, la representa como compuesta de una especie de carencia, un vacío que produce vulnerabilidades. Uriarte (2005, p. 62) menciona “una infancia infeliz, precaria y conflictiva”, como contexto “patógeno” y define la resiliencia en términos de “capacidad de ajuste personal y social a pesar de vivir en un contexto desfavorable y de haber tenido experiencias traumáticas”.³

Lo que consideramos primordial aquí es resaltar que, a pesar de haberse originado en la psicología clínica (no aplicable directamente a procesos educativos regulares), existe un cambio reciente en el estudio del constructo desde la psicología positiva. La iniciativa de este tipo se inscribe en una apertura general de la ciencia hacia los procesos no-desviantes, al rescatar los factores de éxito: esto se debe a Martin Seligman, quien en su discurso inaugural como presidente de la *American Psychological Association* (APA) dio un nuevo giro a la ciencia psicológica declarando que “Los psicólogos deberían estudiar lo que hace que la gente feliz sea feliz”, además de estudiar enfermedades mentales, complementando así el panorama del desarrollo humano (Seligman, 2002). Desde ese discurso, pronunciado en

3 La imagen fuertemente asociada a la resiliencia es la de una planta naciendo o incluso floreciendo en tierra seca; se puede apreciar cómo es representativa de estas conceptualizaciones tempranas de niños resilientes, llamados, por ejemplo, en Noruega “niños diente de león”, por su similitud con la planta frágil que crece incluso en medios muy difíciles, o también representados con la flor de loto en la India, por ser capaz de nacer en aguas sucias (Vanistendael y Lecomte, 2002).

1998, varios autores encaminaron su investigación en este sentido. A manera de evidencia, Manciaux (2003) señala que las investigaciones en resiliencia han cambiado la percepción del ser humano, pasando de un modelo centrado en el riesgo, a un modelo de prevención basado en las potencialidades. De igual manera, Lagos y Ossa (2010) afirman que, recientemente, el concepto de la resiliencia se centra en las capacidades, valores y atributos positivos de los seres humanos, y no tanto en sus debilidades y patologías, como lo hace la psicología tradicional.

Se podría decir que el cambio de curso hacia la psicología positiva implica el enfoque en examinar el enfrentamiento de problemas y dificultades “normales” de la vida humana, en el contexto personal, educativo y profesional. Es por este nuevo planteamiento que retomamos el concepto de la resiliencia como herramienta de empoderamiento desde el contexto de educación formal, ya que conlleva este concepto de recrearse y salir triunfador en lo que se proponga, a pesar de eventuales dificultades en el ámbito personal, académico o profesional.

Redefinimos entonces la resiliencia como ... un proceso reflexivo frente a aquellas situaciones en las que ... a pesar de un sinnúmero de emociones frente a ellas, hemos logrado salir airosos y llenos de experiencia, como consecuencia de una comprensión distinta acerca de los eventos difíciles ... una habilidad que se posee para recuperarse del estrés y la crisis, la cual se puede manifestar como optimismo y determinación, y se evidencia en cualquier sistema por el soporte que se crea para resolver los problemas de una forma creativa ... una disposición de las personas para resignificar esa realidad y empiecen a narrarse de forma diferente ... nos permite ver las actitudes, pensamientos y emociones que interjuegan a la hora de asumir una situación difícil (Cuervo, Hortúa y Gil, 2007, p. 336).

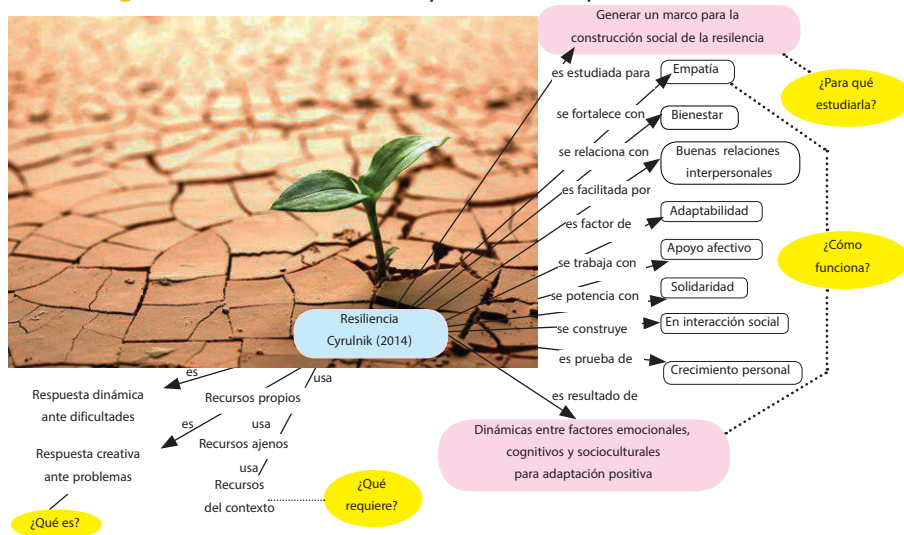
Incluso uno de los fundadores de esta línea de investigación, quien acuñó el término como tal –Boris Cyrulnik, eminente psicólogo francés–, a pesar de haber empezado el estudio del término desde un contexto altamente traumático de holocausto durante la Segunda Guerra Mundial, en los trabajos recientes la redefine en términos mucho más positivos (véase figura 1).

Desde esta visión de la resiliencia en un contexto regular con un sujeto sano psicológicamente, es posible emprender nuevos estudios



a partir de los modelos existentes, hayan sido formulados desde la psicología clínica o la positiva. Todo dependerá de las características del contexto y las necesidades locales. La elección del modelo apropiado debe basarse en el criterio de los elementos por enfocar y la perspectiva desde la que se pretende acercarse (los lentes con los que se mira, por así decirlo). En el primer rango de criterios se pueden ubicar modelos por la homogeneidad de sus componentes: estructurales (como conjuntos homogéneos de recursos internos o externos para la construcción de la resiliencia), procesuales (enfocados en las dinámicas intra-psíquicas o comportamientos que favorecen la resiliencia), mixtos (que buscan integrar elementos heterogéneos en un sólo modelo) o compuestos (que combinan varios modelos en una misma propuesta de intervención educativa). En el segundo conjunto de criterios se encuentran las corrientes psicológicas, las cuales se disciernen con base en Collin, Benson, Ginsburg, Grand, Lazyan y Weeks (2015): conductista, psicoterapéutica, cognitiva, social, de desarrollo (etapas de la vida, estudio de la infancia, adultez y vejez) y diferencial (estudio de personalidad e inteligencia).

➔ **Figura 1. Resiliencia en su representación positiva**



Fuente: elaboración propia con datos de Cyrulnik, 2014.

Con base en el estado del arte realizado en el marco de nuestro proyecto doctoral, sugerimos la clasificación de guías y modelos tanto teóricos como de análisis de la resiliencia de distintos contextos en la tabla 1.

Esta clasificación difiere en parte de la autodefinición de algunos autores acerca de sus modelos como procesuales, ya que al hablar de procesos resilientes, los desglosan en contextos personales, sociales y el resultado adaptativo de su interacción, pero en realidad tal planteamiento queda meramente estructural, ya que no establece dinámicas entre sus distintos elementos más allá de análisis estadístico (Melillo y Suárez, 2005).

 **Tabla 1.** Clasificación de modelos de resiliencia

| Composición | | | | | |
|-------------------------|------------------|---|---|--|--|
| Perspectiva psicológica | Estructural | Procesual | Mixto | Compuesto | |
| | Conductista | Rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein (2005). Guía de la resiliencia de la APA* | - | Mapa del proceso resiliente de Wagnild y Young (1993) | - |
| | Psicoterapéutica | - | - | DAFO, SCRORE (citados en Orteu, 2012) | - |
| | Cognitiva | - | - | - | - |
| | Social | Mapa de análisis de disponibilidad de factores resilientes en el ambiente de Orteu (2012) | - | Guía de la construcción de la resiliencia comunitaria de Vanistendael y Lecompte (2002) | |
| | De desarrollo | Factores protectores de Werner y Smith (1982) | Trayectorias de desarrollo individual (no) resiliente de Mateu, Renedo, Gil y Caballer (2010) | - | - |
| | Diferencial | Mandala de la resiliencia de Wolin y Wolin (1993) con siete pilares-capacidades | Metáforas de río y de espiral logarítmica para el análisis de disponibilidad dinámica de recursos resilientes (citado en Orteu, 2012) | Yo soy/estoy, yo tengo y yo puedo de Grotberg (2006). Casita de la resiliencia de Vanistendael y Lecomte (2002). Bicicleta de la resiliencia de Forés y Grané (2012) | - |
| | Mixta | - | - | - | Propuesta para la promoción de la resiliencia educativa de Mateu et al. (2010), Grotberg (2006) y Henderson y Milstein (2005). Modelo REVELA-T de resiliencia organizacional de Lamata (2012); Vanistendael y Lecompte, (2002), Wolin y Wolin (1993) y Henderson y Milstein (2005) |

Fuente: adaptado de Belykh, 2017. Inteligencia emocional como potenciador de resiliencia en educación superior. Estado del arte. Documento sin publicar. * Véase <http://www.apa.org/centrodeapoyo/guia.aspx>



Estos modelos autodenominados procesuales, sistémicos, o incluso ecológicos, fueron clasificados en mixtos por integrar elementos heterogéneos en su estructura, pero no alcanzan a sustentar sus dinámicas internas para un estatus de modelo procesual, ya que al momento de identificar los grandes objetivos de tal estudio, éstos se ven reducidos repentinamente al primer planteamiento de rasgos de personalidad y de contexto que abordamos previamente: “Las perspectivas ecológicas y sistémicas descubren y potencian las cualidades de resiliencia individuales, familiares y contextuales” (Villalba, 2004, p. 289).

En efecto, la resiliencia como proceso psicosocial debería combinar los marcos de estudio de aquellos psicológicos y sociales como procesos *sui generis*, que a la vez están íntimamente relacionados. Así, el aspecto psíquico del proceso resiliente podría estudiarse en el marco del proceso de interiorización para el desarrollo de las funciones superiores planteado por el Dr. Lev Vygotsky (traducido por Cole, John-Steiner, Scribner y Souberman, 1978, pp. 5-6):

1. Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
2. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.
3. La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. El proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de interiorizarse definitivamente.

Como resultado, los procesos psicológicos ... se incorporan en un sistema de conducta y se desarrollan y reconstruyen culturalmente para formar una nueva identidad psicológica.

Por otro lado, los procesos sociales deberían tener su propio marco de entendimiento y análisis, por ejemplo, el que plantea Cutcliffe (1990, pp. 23-24) al analizar procesos sociales relacionados con la ciencia y tecnología: “Exponer una interpretación de ... procesos sociales ... como complejas empresas en las que los valores culturales, políticos y económicos ayudan a configurar el proceso que, a su vez, incide sobre dichos valores y sobre la sociedad que los mantiene”. En este caso, el proceso social tendría que definirse como

adversidad en términos más amplios, y su interacción con los valores mencionados debería recibir atención especial de los investigadores. Al terminar de aterrizar la definición de ambos procesos, éstos deberían inscribirse en un modelo integral que permita apreciar su dinamismo, interacción y rol de cada factor de influencia en la resiliencia entendida como proceso complejo.

Ningún modelo “procesual” se acerca a este grado de complejidad y, además, ya desde el punto de vista metodológico, de momento se encuentra limitado en sus alcances, ya que los cuestionarios no permiten revelar esta complejidad; quizá la opción más viable por hoy para el estudio del proceso subjetivo resiliente es la historia de vida, en la que el sujeto establece la importancia de los distintos factores en el proceso, su interacción y contribución al resultado. No obstante, la validez externa de los hallazgos de un estudio de historia de vida es de muy corto alcance, debido a su subjetividad y a la dificultad de triangulación de los datos. Por tanto, concluimos que aunque sí es benéfico tener la mirada en el estudio de la resiliencia como proceso, de momento hace falta una mayor integración de definiciones de resiliencia como recursos resilientes (Melillo y Suárez, 2005), entendiendo que, entonces, procediendo desde un entendimiento común, haría falta vislumbrar una metodología que permitiera definir un proceso a partir de elementos universales en un marco de variantes individuales infinitos.

En este sentido, para tender puentes entre un paradigma teórico altamente diverso y la práctica docente, resumimos que toda la línea de investigación de la resiliencia se enfoca en el crecimiento personal en un contexto adverso (entendiendo que la creciente adversidad se ha vuelto parte del mundo actual, como lo señalan diversas fuentes: UNESCO, 1996; Bisquerra, Pérez y García, 2015, y todos los autores del paradigma resiliente antes mencionados, entre otros). Los acercamientos son tan diversos como lo son los ámbitos desde los que se aborda este gran objetivo humanista de empoderamiento personal en el mundo de hoy. En el ámbito de la educación superior, y en busca de un marco de referencia para el fomento de crecimiento personal desde el aula, consideramos que se debería tratar de un modelo para el desarrollo de la personalidad en su aspecto de recursos resilientes intra e interpersonales, con enfoque cognitivo, que es el más apropiado para el trabajo en el aula universitaria, al ser afín a las actividades educativas típicas (adquisición cognitiva de conocimientos, competencias y habilidades), permitiendo el desarrollo de la



persona en su totalidad y no sólo en su papel de estudiante de carrera profesional.

Dos aspectos son de gran relevancia aquí: el primero, es que el modelo de personalidad debe ser libre de sesgo cultural para poder utilizarlo en los distintos contextos y evitar el típico error de querer implantar un modelo funcional de un contexto distinto, siendo tal esfuerzo condenado al fracaso con mucha probabilidad. El segundo es que el acercamiento cognitivo debe trascender los límites de acercamiento terapéutico al crecimiento personal –o solución de conflictos y problemas personales– y ofrecer bases sólidas para el planteamiento curricular de desarrollo del estudiante en el aula potenciando fortalezas, al relegar los defectos y conflictos a segundo plano. A continuación se analizan estos dos aspectos y se articula la propuesta capaz de satisfacer ambos.

Ninguno de los modelos analizados en el estado del arte de este proyecto doctoral satisface el primer criterio. Pero sí existe en la psicología un modelo basado en los rasgos de personalidad que corresponde al criterio de universalidad, o aculturalidad, aunque no fue formulado como modelo de resiliencia. Es el de Peterson y Seligman (2004), quienes arguyen que la construcción de la resiliencia es posible a través del crecimiento personal basado en el conocimiento de las virtudes y fortalezas propias. El Dr. Peterson y su equipo de investigación analizaron textos religiosos y filosóficos de muchas partes del mundo que tratasen el tema, hallando convergencias universales, las cuales fueron cristalizadas en un modelo de seis virtudes y sus 24 respectivas fortalezas, elementos esenciales de cada virtud. Todas las fortalezas participan en el desarrollo de una personalidad resiliente. Después de años de aplicación de un test que las mide, los autores concluyen que cualquier persona tiene al menos cinco fortalezas desarrolladas que favorecen su resiliencia, y puede desarrollar las demás para un mayor empoderamiento resiliente. A continuación, hacemos un breve recuento del contenido de ese modelo:

1. Sabiduría y conocimiento. virtudes que agrupan diversas fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento:

a) Creatividad (originalidad, ingenio): imaginar nuevas y mejores formas de hacer las cosas, lo cual incluye la creación artística pero no se limita a ella.

- b) **Curiosidad (interés, amor a la novedad, apertura ante nuevas experiencias):** tener interés por lo que acontece en su alrededor, descubrir interés por temas nuevos, explorarlos hasta cierto nivel de dominio.
 - c) **Mente abierta (juicio, pensamiento crítico):** reflexionar las cosas en todos sus aspectos y ser capaz de percibir los menores matices; evaluar cada posibilidad y estar dispuesto a cambiar sus ideas con base en nueva evidencia.
 - d) **Deseo de aprender (amor por el conocimiento):** buscar el dominio de nuevas materias de forma continua.
 - e) **Perspectiva (sabiduría):** tener la capacidad de aconsejar a las personas de tal manera que sus consejos le parezcan sabios a otras personas.
- 2) **Coraje**, virtud que agrupa diversas fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante obstáculos de naturaleza externa o interna:
- f) **Valentía (valor):** enfrentar sin intimidarse la amenaza, el cambio, la dificultad o el dolor; defender una postura impopular que se considera correcta; incluye la fuerza física sin limitarse a ella.
 - g) **Persistencia (perseverancia, laboriosidad):** la capacidad de terminar todo aquello que se empieza sabiendo postergar la gratificación (actividades télicas).
 - h) **Integridad (autenticidad, honestidad):** ser siempre como es uno sin fingir ser alguien más, asumiendo la responsabilidad de sus acciones y sentimientos.
 - i) **Vitalidad (pasión, entusiasmo, vigor, energía):** saber llevar la vida con entusiasmo haciendo las cosas con convicción; dar siempre su máximo esfuerzo, tomar iniciativas y vivir activamente.
- 3) **Humanidad**, virtud que agrupa diversas fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás:
- j) **Amor (la capacidad de amar y ser amado):** mantener valiosas relaciones con varias personas, siendo correspondido.
 - k) **Amabilidad (generosidad, apoyo, cuidado, compasión, amor altruista, bondad):** tener la costumbre de hacer buenas acciones, ayudando y cuidando de los demás;



l) *Inteligencia social (inteligencia emocional, inteligencia personal):* percibir con detalle y saber expresar asertivamente emociones y sentimientos en distintas situaciones, ser empático, saber establecer y llevar a cabo un plan de vida.

4) *Justicia*, virtud que agrupa diversas fortalezas cívicas para la sana convivencia en sociedad:

m) *Ciudadanía (responsabilidad social, lealtad, trabajo en equipo):* saber trabajar en equipo, tener sentido de pertinencia y actuar de manera comprometida para la persecución de objetivos comunes.

n) *Equidad:* dar el mismo trato digno a todas las personas con base en las nociones de equidad y justicia, sin dejarse influir por estereotipos o tendencias personales, otorgando las mismas oportunidades a todos los participantes de actividades cívicas, académicas y profesionales.

o) *Liderazgo:* saber mover motivaciones internas de los miembros de su equipo para el óptimo desempeño y máxima cohesión del grupo, encargándose de la organización y seguimiento de sus diversas actividades hacia objetivos comunes.

5) *Moderación*, virtud que agrupa diversas fortalezas que evitan que caigamos en excesos:

p) *Perdón y compasión (capacidad de perdonar, misericordia hacia uno mismo y los demás):* ser capaz de perdonar los errores viéndolos como oportunidad de aprender y mejorar en un futuro; saber no guardar rencores y no autosabotearse.

q) *Humildad/modestia:* creerse sinceramente igual a las demás personas y merecer el mismo trato sin excepciones ni privilegios, ser capaz de disfrutar de sus logros sin presumirlos a todo el mundo, sentirse bien aun cuando no se reconoce públicamente la importancia de la contribución de uno.

r) *Prudencia (discreción, cautela):* saber evaluar los riesgos y beneficios antes de tomar una decisión y actuar con base en riesgo justificado sin caer en imprudencia.

s) *Autorregulación (autocontrol):* poder regular sus impulsos tanto emocionales como de rutinas no óptimas como comer de más y no hacer ejercicio.

- 6) **Trascendencia**, virtud que agrupa diversas fortalezas que ayudan a determinar su sentido y propósito de la vida, sintiéndose conectado a algo superior al ser humano:
- t) **Aprecio de la belleza y la excelencia (asombro, admiración, fascinación)**: diariamente tomarse el tiempo para admirar la belleza, perfección y excelencia en la naturaleza, obras de arte, desempeños, leyes naturales, entre otros.
 - u) **Gratitud (como lo opuesto a la envidia)**: enfocarse en lo que se tiene en vez de lamentarse por lo que no; buscar nuevas y diversas maneras de agradecer a las personas.
 - v) **Esperanza (optimismo, visión positiva de futuro, orientación al futuro)**: expectativas positivas respaldadas por acciones en esta dirección, interpretar fracasos como temporales y debidos a las circunstancias, antes que a la falta de capacidad de uno, creerse capaz de conseguir lo que se propone.
 - w) **Sentido del humor (diversión)**: aprecio por la risa y las bromas, dando vuelta a los momentos difíciles gracias a la ironía, minimizar la importancia de los problemas y obstáculos para hacer sentir mejor al otro.
 - x) **Espiritualidad (religiosidad, fe, propósito de vida)**: pensar que se está en el mundo para cumplir con un propósito mayor que metas personales de índole egoísta; creer en la existencia de una entidad superior benevolente en este mundo.⁴

En resumen, en cuanto al marco de referencia de carácter universal, sugerimos este planteamiento que proviene del estudio positivo de la personalidad y relacionado con la resiliencia. Así, Reivich, Seligman y McBride (2011) exponen una experiencia de fomento de la resiliencia desde el desarrollo de las fortalezas personales en el ejército estadounidense con resultados significativamente positivos. El concepto de resiliencia es central en la investigación de la Dra. Reivich, quien, en el módulo cuatro de la especialización en fundamentos de la psicología positiva,⁵ impartido a distancia por los investigadores del Centro de la Psicología Positiva de la Universidad de Pensilvania, líder en la materia, expone los distintos hallazgos y téc-

4 Peterson y Seligman, 2004, con apoyo en la traducción de algunos términos de <http://martinseligman.blogspot.mx/2011/10/las-24-fortalezas-personales-de-martin.html>

5 Véase www.coursera.com



nicas para el desarrollo de la resiliencia en los ámbitos personal, social, académico y profesional. Su acercamiento exploratorio se apoya vigorosamente en la fortaleza de optimismo y, al dar muy buenos resultados, deja la puerta abierta para la exploración y evaluación de las demás fortalezas en términos de desarrollo de recursos resilientes para el empoderamiento personal.


En cuanto el segundo aspecto, indispensable para el fomento de la resiliencia desde el aula –acercamiento desde la cognición–, no está presente en estos planteamientos: los modelos resilientes de índole cognitiva se limitan a marcos de análisis psicoterapéutico, difícilmente aplicables en un salón de clase universitaria, con docentes sin formación psicológica, en su mayoría, y con imperativos curriculares algo rígidos. El contexto educativo exige un acercamiento cognitivo desde el aprendizaje regular (y no terapia cognitivo-conductual), ya que se trata de empoderar al estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje y no sólo a través de un ambiente favorable o acompañamiento psicológico paraescolar.⁶ En nuestro estado del arte exploramos el potencial del concepto de inteligencia emocional para este propósito, guiados por la cercanía del objeto de estudio (desde rasgos de personalidad e inteligencia), orientados por la estrecha relación de la resiliencia con un marco de manejo emocional (Cyrulnik, 2014, véase figura 1) y la falta de planteamientos cognitivos en el estudio de la resiliencia (véase cuadro 1). Llama la atención también la gran semejanza de creciente interés entre los escritores e investigadores hacia ambos conceptos, según las estadísticas de Google Books Ngram (figura 2).

Veamos brevemente cómo se plantea esta línea de investigación que se anuncia cognitiva al contener la palabra “inteligencia” en su objeto de estudio. El concepto de la inteligencia emocional emerge del análisis de dos de las inteligencias personales de Gardner (1983): la intrapersonal y la interpersonal.⁷ A nivel conceptual, el tema fue

6 Es un acercamiento muy apropiado para niveles educativos básicos (y se explica su predominio, ya que la resiliencia se empezó a estudiar sobre todo en poblaciones infantiles), mas deja de serlo en educación media superior y superior donde, si bien aún es importante mostrar afecto positivo, al acercamiento cognitivo adquiere mayor relevancia.

7 El paradigma actual de las inteligencias múltiples agrega nuevas facetas a la acepción clásica de la inteligencia única y estática, desglosando un total de diez maneras de ser inteligente: intra e interpersonal, musical, lógico-espacial, lingüística, visual-espacial, manual-kinestésica, naturalista e incluso existencial y pedagógica (estas últimas dos se encuentran en periodo de sustentación científica para poder ser incluidas en el rango de las inteligencias múltiples). No sólo señala que podemos ser inteligentes de distintas maneras, también toma en cuenta los hallazgos de la neurociencia en cuanto a la neuroplasticidad, a partir de la cual se concluye que las inteligencias son desarrollables.

trabajado por una docena de equipos de investigadores alrededor del mundo, cuyos líderes más reconocidos en el ámbito son Mayer y Salovey (1997), Goleman (2001)⁸ y Bar-On (1997).⁹ Según Bisquerra, Pérez y García (2015), los esquemas de conceptualización se pueden clasificar en dos grandes categorías: inteligencia emocional capacidad cognitiva e inteligencia emocional rasgo de personalidad.

 **Figura 2.** Resiliencia e inteligencia emocional en Ngram de Google Books



Fuente: elaboración propia con base en la búsqueda en español para el periodo de 1950 a 2008 (años posteriores aún no disponibles para el análisis).

Consideramos que el estudio de un constructo cognitivo desde rasgos de personalidad (Bar-On) o competencias (Goleman) no es epistemológicamente congruente, de manera que nos concentraremos en el modelo de Mayer y Salovey (1997) por ser el único de tipo cognitivo basado en capacidades intelectuales.

El modelo de inteligencia emocional capacidad cognitiva de Mayer y Salovey divide el desarrollo de su potencial en dos grandes áreas: una experiencial y una estratégica. Estas áreas se subdividen en dos etapas de desarrollo emocional cognitivo cada una. Es con ba-

8 Un modelo de dos dimensiones –reconocimiento y regulación– con dos áreas de influencia –personal y social–, el cual enlista 20 competencias por desarrollar para un asertivo comportamiento en ámbitos profesionales. Ha tenido un gran auge en el sector de capacitación empresarial recibiendo críticas contundentes por parte de los investigadores.

9 Un modelo de cinco dimensiones: percepción de uno mismo, expresión de uno mismo, componente interpersonal, toma de decisiones y manejo del estrés. A cada una le corresponden tres componentes, que hacen un total de 15 aspectos de una personalidad emocionalmente inteligente (actitudes, capacidades, estrategias, cualidades, entre otros). Una alta heterogeneidad de elementos y la orientación mayormente intrapersonal han limitado el impacto del modelo en la comunidad de investigación.

se en las iniciales de las etapas de desarrollo cognitivo-emocional del modelo que éste recibe su nombre: percepción y expresión, facilitación, uso y regulación –PEFUR–. Las etapas, a su vez, se subdividen en cuatro capacidades desarrollables cada una, formando un total de 16 para un pleno entendimiento y uso inteligente de las emociones. Prosigamos a describir brevemente las 16 capacidades de las que se trata:

A y B) En el área experiencial, la primera etapa de esta área de la percepción, valoración y expresión de las emociones (PE, que para los autores son parte de un mismo conjunto de capacidades) y consta de los siguientes cuatro apartados:

- a) **Capacidad** para identificar emociones, sentimientos y pensamientos de uno mismo.
- b) **Capacidad** para identificar emociones en otras personas, situaciones, productos a través del lenguaje, el sonido, la apariencia y el comportamiento.
- c) **Capacidad** para expresar las emociones con exactitud y expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos.
- d) **Capacidad** para discriminar entre expresiones de sentimientos precisas e imprecisas, sinceras e hipócritas

C) La segunda etapa perteneciente al área experiencial corresponde a la facilitación emocional del pensamiento (F) y se compone de los siguientes cuatro apartados:

- e) **Capacidad** de canalizar las emociones para priorizar ideas, dirigiendo la atención hacia información importante.
- f) **Capacidad** de generar emociones para apoyar la generación de juicios y mejorar la memoria relacionada con los sentimientos.
- g) **Capacidad** de generar variaciones en los estados de ánimo para cambiar la perspectiva individual de optimista a pesimista, estimulando la consideración de múltiples puntos de vista posibles.
- h) **Capacidad** de estimular diversos estados emocionales para adoptar diferentes aproximaciones específicas hacia los problemas, como cuando generar su propia felicidad permite potenciar el razonamiento inductivo y la creatividad.

D) La tercera etapa, ya en el área estratégica, corresponde a la comprensión y análisis de las emociones y el uso del conocimiento emocional (U) con cuatro capacidades correspondientes:

- i) **Capacidad** para etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones, por ejemplo, la relación entre gustar y amar.
- j) **Capacidad** para interpretar los significados que conllevan las emociones, por ejemplo, sus posibles causas (así poder entender que la tristeza a menudo es causada por una pérdida).
- k) **Capacidad** para comprender sentimientos complejos como lo son los de amor y odio, al sentir celos, o miedo y sorpresa, al sentir pavor.
- l) **Capacidad** para reconocer las transiciones probables entre las emociones, por ejemplo, la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la culpabilidad o a la vergüenza.

E) **La última etapa** –la más avanzada de las cuatro– comprende la regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (R) e incluye lo siguiente:

- m) **Capacidad** de permanecer abierto a los sentimientos tanto agradables como desagradables. Esto permite abarcar una amplia gama de temas y seguir construyendo su conocimiento, a pesar de posible incomodidad ante ciertos aspectos interculturales de los planteamientos a los que se está expuesto, al igual que tener contacto con estilos de enseñanza y evaluación que resulten desafiantes para el educando.
- n) **Capacidad** para aferrarse a una emoción o desligarse de ella dependiendo de cuán útil llegue a considerarla el educando para su proceso educativo.
- o) **Capacidad** para supervisar las emociones en relación con uno mismo y los demás, y clasificarlas según su frecuencia, claridad, influencia y justificación.
- p) **Capacidad** para gestionar las emociones en uno mismo y en los demás, moderando las negativas y realzando las positivas, sin por tanto reprimir o exagerar la información que éstas conllevan.

Podemos observar que se marca un inicio intuitivamente adecuado (y científicamente comprobado) del desarrollo cognitivo de los recursos personales resilientes a partir de poder nombrarlos, saber definirlos, regular su expresión en nuestro pensar, hablar y actuar y librarse de sesgos de percepción. Sólo a partir de este dominio lingüístico-conceptual de los recursos resilientes (PE) es posible proce-



der al siguiente nivel, de jugar con lo que uno sabe que tiene en un momento dado, para adecuar sus objetivos inmediatos a las potencialidades reales que a nivel anímico están presentes. De este nivel de logística emocional interna (F) se puede crecer hacia la planeación socioemocional (U) aprovechando los estados más bajos en las metas que requieran introspección y concentración y avanzando trabajos grupales y sociales en periodos de alta emocionalidad. El último nivel (R) es aquel que nos llevaría a poder hacerlo a manera de gerente en todo un grupo, construyendo la eficiencia colectiva con base en el conocimiento y el reconocimiento de estados individuales.

Se podría vislumbrar cómo esta progresión en el dominio emocional puede ser aplicada a cualquiera de las fortalezas de carácter del modelo de Peterson y Seligman (2004), puesto que, a pesar de ser universales a través de las culturas, no mantienen la misma intensidad e implicación personal a través de contextos e incluso momentos del día; requieren de cierta toma de conciencia y son susceptibles de desarrollarse mediante el acercamiento cognitivo. Es muy importante conocer lo que significan las fortalezas con palabras exactas, y conocerse para saber en qué grado valoramos cada una de ellas, qué tan presente las tenemos en nuestro pensar y actuar, y dónde y de qué manera las empleamos mejor. Sólo a partir de tal vívido entendimiento podemos vislumbrar nuevas maneras y mayores contextos para su óptima expresión, uso y regulación que vayan de acuerdo con nuestra personalidad y nos permitan progresar hacia nuestras más profundas aspiraciones. Así, de repente, la misión imposible se vuelve posible en un planteamiento combinado de rasgos de carácter resiliente y los distintos niveles de su racionalización (véase tabla 2).

En este ejemplo hipotético de diagnóstico con base en un instrumento elaborado acorde con estas categorías e indicadores, cada institución e incluso cada profesor tendría un mapa muy claro indicando dónde se está en términos de desarrollo socioemocional, para a partir de ello definir –en consenso con los estudiantes, idealmente– en qué fortaleza y dentro de cuál capacidad se requiere progresar. Tanto la clasificación de fortalezas maneja verbos relacionados con acciones perfectamente factibles en un salón de clase, como la secuenciación de etapas de desarrollo de éstas resulta fácil de entender y posible de implementar. Por lo tanto, esta articulación permitiría, a partir de un diagnóstico previo o no, plantear objetivos de aprendizaje tangibles, susceptibles de ser retroalimentados y, en su caso, evaluados.

 **Tabla 2. Mapa del desarrollo socioemocional**

| | | Inteligencia emocional: capacidades | | | | | |
|-------------------------------------|-----------------|-------------------------------------|---------------|--------------|-----------------|--------|---------------|
| Resiliencia: rasgos | Virtudes | Fortalezas de carácter | A. Percepción | B. Expresión | C. Facilitación | D. Uso | E. Regulación |
| | | I. Sabiduría | Creatividad | ■ | ■ | | |
| Curiosidad | | | ■ | | ■ | | |
| Pensamiento crítico y mente abierta | | | ■ | | | | |
| Deseo de aprender | | | ■ | ■ | | | |
| Perspectiva | | | ■ | | | | |
| II. Humanidad | | Amor | ■ | ■ | ■ | ■ | |
| | | Bondad | ■ | ■ | | | |
| | | Inteligencia social | ■ | | ■ | | |
| III. Coraje | | Valentía | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | | Persistencia | ■ | | ■ | | |
| | | Vitalidad | ■ | | | | |
| | | Integridad | ■ | | ■ | ■ | ■ |
| IV. Trascendencia | | Aprecio de belleza | ■ | ■ | ■ | | |
| | | Gratitud | ■ | ■ | | | |
| | | Esperanza | ■ | | ■ | | |
| | | Humor | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | | Espiritualidad | ■ | ■ | | | |
| V. Justicia | | Ciudadanía | ■ | | | | |
| | | Equidad | ■ | ■ | ■ | ■ | |
| | | Liderazgo | ■ | ■ | | | |
| VI. Moderación | Perdón | ■ | | | | | |
| | Humildad | ■ | | | | | |
| | Prudencia | ■ | ■ | ■ | | | |
| | Autorregulación | ■ | ■ | | | | |

Fuente: elaboración propia.

En resumen, este modelo proporciona la secuencia de desarrollo personal desde el saber convivir (social, interpersonal) y el saber ser (emocional, intrapersonal) del educando, a partir de una serie de recursos universalmente presentes. Las aplicaciones prácticas pueden ser diversas: desde su uso en los espacios de tutoría, hasta la implementación de cursos de autorrealización, optativas de acompañamiento psicológico o incluso su integración curricular transversal en diversas materias de tronco común.

Esta última opción nos resulta más atractiva, al permitir integrar los objetivos de desarrollo socioemocional en el estudio de arte,



historia, filosofía, literatura e idiomas, lo que permitiría llevar dichas materias a un nuevo nivel de pertinencia y trascendencia para el desarrollo del estudiante logrando su conexión con el pasado y empoderándolo para el futuro.

Conclusiones

Para cerrar, resumimos que la presente es una primera propuesta de marco de acción articulada desde dos líneas de investigación psicoeducativa: la resiliencia y la inteligencia emocional que, actualmente, si bien han llegado a estudiarse juntas como variables independientes, no se han considerado complementarias a pesar de una marcada correlación. Un estudio del estado del arte nos ha permitido fundamentar grandes afinidades entre los dos conceptos: a nivel de perspectiva como el estudio de los rasgos de una personalidad exitosa; a nivel metodológico, una gran coincidencia en la presencia de diseños mixtos de diversas índoles (aunque con una tendencia a lo cualitativo en el estudio de la resiliencia, destacándose los estudios de historias de vida, y a lo cuantitativo en el estudio de la inteligencia emocional, destacándose las pruebas de desempeño en tiempo real en la inteligencia emocional capacidad cognitiva) y a nivel de hallazgos que apuntan a una importante varianza no explicada por las pruebas cuantitativas y a la presencia de nuevas categorías convergentes en los hallazgos cualitativos de ambos campos.

Buscando lograr un constructo con un mayor alcance explicativo con este nuevo modelo integrador, siempre tuvimos en mente poder influir más directamente en aquello que se busca fortalecer para el empoderamiento de los agentes educativos (aunque el estado del arte se concentró en los hallazgos de los estudios con estudiantes universitarios, el presente planteamiento contaría con el potencial de aplicación en otros niveles educativos, así como en la formación docente). Proponemos, por tanto, recuperar el acercamiento positivo a la resiliencia como momento de potenciación y transformación personal en la educación superior, a pesar de las inminentes adversidades del intenso crecimiento personal, construyendo de esta forma valiosos recursos de empoderamiento para el estudiante en un mundo altamente cambiante; así como el acercamiento cognitivo a su desarrollo a partir del modelo de inteligencia emocional del equipo de investigadores encabezado por Mayer y Salovey (1997), y Mayer,

Caruso y Salovey (2016), el cual permite una intervención educativa operacionalizable desde competencias y objetivos de aprendizaje específicos, trazando caminos posibles y a la vez altamente personalizables hacia el desarrollo socioemocional y empoderamiento del estudiante.

Este empoderamiento estudiantil, en términos de crecimiento personal, busca un balance entre el fomento del frío pensamiento crítico y la solitaria autonomía, por un lado, y el irrealista aliento verbal y la sobreprotección por otro. La autonomía no es más que un paso en el camino a una sana interdependencia, y la búsqueda del bien común sin afectar el bien personal. A partir de este entendimiento seguimos con la investigación para afinar la propuesta de diagnóstico, de desarrollo de actividades didácticas correspondientes y de un marco para su evaluación, la cual también deberá entenderse de una manera totalmente distinta del típico modelo de evaluación de rendimiento académico: un reto más de conceptualización, operacionalización y validación.

Referencias

- Banco Mundial (2015). *Caja de herramientas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales*. <http://www.bancomundial.org/es/news/video/2015/06/09/caja-de-herramientas-para-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales>.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi Health System.
- Belykh, A. (2017). *Inteligencia emocional como potenciador de resiliencia en educación superior. Estado del arte*. (Tesis doctoral). Universidad de Tlaxcala, México.
- Bisquerra, R., Pérez, J., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cole, M., John-Steiner, V., Schribner, S., y Souberman, E. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Lev S. Vygotsky*. Barcelona: Grijalba.
- Collin, C., Benson, N., Ginsburg, J., Grand, V., Lazyan, M. y Weeks, M. (2015). *El libro de la Psicología*. España: Editorial Altea.
- Cuervo, J., De La Hortúa, Y., y Gil, G. (2007). Comprensiones en torno a la resiliencia desde la política pública y textos de algunas organizaciones no gubernamentales con sede en Bogotá que trabajan con familias en situación de vulnerabilidad. *Revista Diversitas*, 3(2), 335-348.



- Cutcliffe, S. (1990). Ciencia, Tecnología y Sociedad: Un campo interdisciplinar. En M. Medina y J. Sanmartín (eds.). *Ciencia, Tecnología y Sociedad* (pp. 20-41). Barcelona: Anthropos.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Cyrulnik, B. (2014). La resiliencia en el siglo XXI. En J. M. Madariaga (coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia: Ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 31-53). Barcelona: Gedisa.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua (DRAE) (2017). <http://dle.rae.es/?id=DglqVCc>
- Forés, A., y Grané, J. (2008). *La resiliencia: crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Forés, A., y Grané, J. (Eds.) (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire Illustré Latin-Français*. París: Hachette.
- García-Vesga, M., y Domínguez, E. (2013). Desarrollo Teórico de la Resiliencia y su Aplicación en Situaciones Adversas: Una Revisión Analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-based Theory of Performance. En C. Cherniss y D. Goleman (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (27-44). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Kotliarenko, M., Cáceres, I., y Álvarez C. (Eds.) (1996). *Resiliencia: Construyendo en adversidad*. Santiago, Chile: CEANIM.
- Lagos, N. y Ossa, J. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes Educativos*, 15(1), 37-52.
- Lamata, C. (2012). *La escuela como tutora de resiliencia social: Diseño y desarrollo del programa REVELA-T*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Lewis, C. (1891). *An Elementary Latin Dictionary*. Nueva York: Harper y Brothers.
- Luthar, S. y Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Manciaux, M. (Coord.) (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

- Mateu, R., Renedo, M., Gil, J. y Caballer, A. (2010). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Jornadas de fomento de la investigación*. Castellón. España: Universitat Jaume.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Melillo, A. y Suárez, E. (2005). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Michaud, P. (1999). La résilience: un regard neuf sur les soins et la prévention. *Archives pédiatriques*, (6), 827-831.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. París: OCDE.
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Santillana: Ediciones UNESCO.
- Orteu, M. (2012). *Escuelas resilientes. Trabajo de 3º de la EVNTF*. <http://www.avntf-evntf.com>
- Peterson, C., y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A handbook and classification*. Washington D.C.: American Psychology Association.
- Reivich, K.J., Seligman, M.E.P., y McBride, S. (2011). Master Resilience Training in the U.S. Army. *American Psychologist*, 66(1), 25-34.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631.
- Seligman, M. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Estados Unidos: Atria Books.
- Vanistendael, S. (1995). *Cómo crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: Oficina Internacional Católica de la Infancia. BICE.
- Vanistendael, S., y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.



- Villalba, C. (2004). La perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. *Portularia. Revista de trabajo social*, (4), 287-298. <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/TSYFAM.pdf>
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en la psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidáctica*, 10(2), 61-80.
- Wagnild, G., y Young, H. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Werner, E. (1984). Resilient children. *Young Children*, 40(1), 68-72.
- Werner, E. E., y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGrawHill.
- Wolin, S. J., y Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.