

RESILIENCIA E INTELIGENCIA EMOCIONAL: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN CONVERGENTES PARA EMPODERAR AL ESTUDIANTE

ANNA BELYKH

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

TEMÁTICA GENERAL: APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

RESUMEN

En esta ponencia comunicamos los resultados del estado del arte del trabajo doctoral “Inteligencia emocional como potenciador de resiliencia académica en estudiantes de educación superior”, tema relacionado con dos líneas de investigación psicoeducativa aparentemente independientes, pero cuyo objeto de estudio está íntimamente relacionado. Por un lado, el estudio de la resiliencia ha permitido descubrir las fortalezas personales, las características del contexto y los procesos psico-sociales que permiten manejar con éxito situaciones adversas o relacionadas con estrés. Aplicada al ámbito educativo, desde los modelos de Vanistendael y Lecompte (2002), Henderson y Milstein (2005) o Seligman (2012), esta línea destaca la importancia de poseer y fomentar el sentido de humor, creatividad, afectividad, actitud positiva y apertura ante el cambio en los actores educativos. Por otro lado, el estudio de la inteligencia emocional nos ofrece amplias aplicaciones personales, educativas y profesionales, destacándose en el ámbito educativo el modelo de la inteligencia emocional capacidad cognitiva de Mayer y Salovey (1997) que estructura una posible acción de educación de las emociones para potenciar, entre otras, las cualidades preconizadas por los investigadores de la resiliencia. La vinculación de estas perspectivas nos ofrece un modelo de diagnóstico e intervención educativa que fomente un mayor empoderamiento del estudiante universitario.

Palabras clave: inteligencia emocional, resiliencia, características del estudiante, educación superior

Introducción

El desarrollo del nuevo modelo educativo que engloba no sólo competencias profesionales, académicas y procedimentales, sino que también las del ámbito socio-emocional y el saber ser (UNESCO,

1996) plantea nuevos retos ante un educador, e incluye nuevos objetivos por lograr para todo aquel que recibe educación formal. Una línea de investigación muy importante relacionada con el desarrollo de la personalidad es la resiliencia, concepto que ha integrado algunos modelos educativos desde la formación docente dirigida en volver al profesor una figura modelo, el llamado tutor de resiliencia. En teoría el concepto es bellissimo. Sin embargo, cuando analizamos la definición de un tutor de resiliencia¹ y la aplicamos a un contexto educativo regular, puede parecer una tarea demasiado grande si se tiene que cumplir con todos y cada uno de los alumnos. Pero si además consideramos el contexto actual el medio docente, con las aulas cada vez más numerosas, con la intensificación laboral constante y el ritmo académico más acelerado con cada día más contenidos por aprender en menor tiempo, nos damos cuenta que fungir de manera consciente y personalizada como tutor de resiliencia con todos los integrantes de su clase puede ser una misión imposible para un docente.

Se vuelve evidente la necesidad de buscar nuevos caminos para el empoderamiento de la personalidad del educando, para la educación de su resiliencia. Un nuevo concepto de la psicología positiva –la Inteligencia Emocional– podría ser esta nueva opción al ofrecer un modo de acercamiento basado en capacidades cognitivas desarrollables de los actores educativos. A continuación describiremos brevemente el origen del término resiliencia y el nuevo enfoque positivo bajo el cual se estudia, lo cual permite combinarlo con la inteligencia emocional para un desarrollo académico resiliente. Posteriormente, describiremos brevemente el modelo de la inteligencia emocional basado en cognición como aquel que puede ayudarle al docente a fijar metas manejables y alcanzables en materia de la enseñanza del saber ser, o de la formación socio-emocional, o de competencias para la vida, como se le ha llamado a ese gran objetivo educativo en distintas áreas de investigación educativa. Concluiremos haciendo un llamado a la realización de estudios que pongan a prueba este planteamiento, para poder concretar esta línea de trabajo si resulta fructífera, o buscar nuevos caminos para cumplir con esta tarea primordial.

Desarrollo

Antes de presentar tres modelos principales de la resiliencia y cómo se pueden aplicar al 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. Más allá del origen etimológico (del latín *resilire* – rebotar, saltar hacia atrás; retroceder, recuperarse), 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 el término. Aquí nos referimos a la psicología clínica que dirige su atención a los aspectos de la psique humana que no funcionan. Como veremos a continuación, el elemento estigmatizante hacia los sujetos o sus circunstancias de vida aparece invariablemente en múltiples definiciones iniciales del concepto de la resiliencia. Ese elemento es el que es necesario disociar el concepto para poderlo integrar en el empoderamiento educativo en 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) afirma que la resiliencia es “una cualidad humana universal presente en todo tipo de situaciones difíciles y contextos desfavorecidos, guerra, violencia, desastres, maltratos, explotaciones, abusos, y sirve para hacerlos frente y salir fortalecido e incluso transformado de la experiencia”. Kotliarenko, Cáceres y Álvarez (1996) la definen como “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 “desarrollarse con normalidad [...] en un contexto desfavorecido y privado socioculturalmente” (Luthar y Cicchetti, 2000), a pesar de haber experimentado situaciones conflictivas desde su niñez (Werner, 1984). Incluso Cyrulnik (2001), fundador de esta línea de investigación, hasta hoy en día cuando habla de la resiliencia, la representa como compuesta de una “carencia que puede de momento crear una vulnerabilidad, y las experiencias socio-afectivas son las que contribuyen a repararla”. Uriarte (2005) 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”.

Lo que consideramos primordial aquí es resaltar la importancia de un cambio reciente del estudio del constructo desde la psicología positiva. La iniciativa de este tipo de estudio de la resiliencia fue lanzada por Martin Seligman, quien fue presidente de APA (American Psychological Association) y dio un nuevo giro a la ciencia psicológica desde su discurso inaugural como presidente declarando que “Los psicólogos deberían estudiar lo que hace que la gente feliz sea feliz” en vez de estudiar enfermedades mentales dejando de lado el estudio del buen funcionamiento mental (Seligman, 2002).

Desde ese discurso pronunciado en 2002, varios autores se unieron a este tipo de planteamiento. Por ejemplo, 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. Cuervo, Hortúa y Gil (2007) también enfocan su análisis en “un proceso reflexivo frente a aquellas situaciones en las que [...], a pesar de un sin número de emociones frente a ellas, hemos logrado salir airosos y llenos de experiencia, como consecuencia de una comprensión distinta acerca de los eventos” (p. 336). Lagos y Ossa (2010) también afirman que recientemente el concepto de la resiliencia se centra en las capacidades, valores y atributos positivos de los seres humanos, y no en sus debilidades y patologías, como lo hace la psicología tradicional llamada también psicología clínica.

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, ya que conlleva este concepto de recrearse y salir triunfador en lo que se proponga a pesar de eventuales dificultades.

“Redefinimos entonces la resiliencia como [...] un proceso reflexivo frente a aquellas situaciones en las que [...], a pesar de un sin número 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 et al., 2007)

Desde esta visión positiva de la resiliencia en un contexto regular con un sujeto sano psicológicamente, presentaremos tres modelos que se aplican en el medio educativo para el fomento de la resiliencia en la educación. Una primera representación² es de autoría de Vanistendael y Lecompte (2002) quienes plantean que la resiliencia se asemeja a una casa (incluso la llaman “casita de la resiliencia”, véase Figura 1).

“La casita es símbolo del hogar –donde hay vida– y no tiene una estructura rígida: ha sido construida, tiene su historia, necesita recibir cuidados y hacer reparaciones y mejoras, las distintas habitaciones se comunican mediante escaleras y puertas (al igual que los diferentes elementos que promueven la resiliencia). Las distintas actividades o programas de intervención son por tanto consideradas “reparaciones”, “muebles”, “decoraciones”, sugiriendo que es mejor intervenir en varias “habitaciones” a la vez, siempre tomando en cuenta los materiales con los que está construida una casita (construcción socio-cultural del individuo).” (Orteu, 2012, p. 19).

Es interesante que este modelo va desde la básico como cuidado personal que es indispensable atender antes de pensar en las manifestaciones de cualquier fenómeno sociológico positivo, procede a lo desarrollado desde las teorías del apego para escalar a los factores de protección en forma de redes relacionales, el siguiente nivel consecutivo es el de espiritualidad y pensamiento crítico y el último es él que correspondería a los aprendizajes escolares y de superación personal coronados con una disposición general de apertura a todo tipo de cambios y nuevos acontecimientos como resultado. Por lo general en la escuela nos concentramos en el cuarto central del primer piso de la casita de la resiliencia, mientras que sería importante armonizar la “decoración” de los cuartos colindantes para mantener el buen estado general del hogar de la resiliencia.

El segundo modelo de la resiliencia que mencionaremos fue formulado por Henderson y Milstein (2005). Es un modelo de la rueda de la resiliencia, un esquema de seis pasos que contribuyen a la construcción

de resiliencia en la escuela. Este plan de acción está relacionado con un perfil docente que reúne actitudes, creencias, valores y emociones de un docente resiliente, por lo tanto va enfocado en capacitación docente con el gran fin de instruirlos como posibles tutores de resiliencia. Para formular una descripción detallada de los rasgos de personalidad resiliente se estudian profesores más positivos y productivos para deducir desde sus acciones un perfil, el cual se presenta en la Figura 2.

Partiendo de lo establecido anteriormente, que la función del docente como tutor de resiliencia es deseable pero inexigible y prácticamente imposible de controlar, podría ser importante formular un perfil del estudiante resiliente e integrarlo al perfil de egreso del establecimiento educativo, para tenerlo como gran meta e ir trabajando hacia su cumplimiento a lo largo de la carrera.

Finalmente, en el tercer y último modelo que abordaremos aquí, Seligman (2012) arguye que las herramientas para la construcción de la resiliencia son las virtudes y fortalezas personales. En un estudio con Dr. Peterson, Seligman analizó textos religiosos y filosóficos de muchas partes del mundo que tratasen el tema. Como resultado los autores destacan 6 virtudes y sus 24 respectivas fortalezas que son el medio para conseguir las virtudes en nuestra vida (véase Figura 3). 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 5 fortalezas desarrolladas que favorecen su resiliencia, y puede desarrollar las demás para un mayor empoderamiento resiliente.

Es de destacar la semejanza de estructura del modelo de Seligman con la rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein ya que trata seis áreas de análisis. Pero para Seligman la construcción de la resiliencia es el paso intermedio entre tener una vida gratificante y llegar a tener una vida con propósito. Podemos ver que el camino parece ir a la inversa de lo planteado por Vanistendael y Lecompte, quienes en su “casita” plantean el propósito como base para el desarrollo de la resiliencia. Consideramos que seguir un camino de fomento de la resiliencia para descubrir el propósito es más manejable que asumir el hecho que sin tener claro el propósito de la vida no hay manera de seguir construyendo la resiliencia.

Para concluir el breve análisis de los tres modelos más pertinentes, en nuestra opinión, para el desarrollo de la resiliencia en el ámbito educativo, resumiremos que cada uno aporta elementos importantes para poder formular un modelo de la resiliencia académica:

Tener en cuenta que las necesidades básicas deben ser cubiertas para un desarrollo cognitivo de la personalidad; la apertura frente a cambios y dificultades es la expresión máxima de la personalidad resiliente (Vanistendael y Lecompte, 2002);

La construcción de un perfil de estudiante académicamente resiliente puede ser de utilidad al trasladar el concepto de la resiliencia de formación docente a planeación curricular y de clase (Henderson y Milstein, 2005);

El perfil académico resiliente del estudiante se puede fundar en la psicología positiva y su meta de empoderar aún más a la gente exitosa (y los estudiantes universitarios lo son al formar parte de la élite intelectual del país). Además, al permitir planteamientos transdisciplinarios, dicho perfil puede y debe basarse

en valores y fortalezas generales articuladas desde la filosofía puesto que la educación es parte de aspectos filosóficos de superación personal del ser humano y debe abarcar el crecimiento integral, y no únicamente el técnico o profesional (Seligman, 2012). Su desarrollo es uno de los desafíos del estudio doctoral cuyo avance presentamos.

Como pudimos ver, la línea de investigación sobre la resiliencia está encaminada en el desarrollo del potencial humano y desde su estudio como rasgo de personalidad ofrece un amplio abanico de herramientas para el diagnóstico de qué tan empoderado está el estudiante. Sin embargo, el tipo de acción para la potenciación resulta ser de índole de trabajo social y acompañamiento psicológico. El contexto educativo exige un acercamiento más cognitivo ya que se trata de empoderar al estudiante mediante diversos tipos de aprendizaje y no sólo por un ambiente favorable. Queremos sugerir que el concepto de inteligencia emocional puede proporcionarnos esta opción. Veamos brevemente cómo se plantea esta línea de investigación desde una perspectiva cognitiva.

El concepto de la Inteligencia Emocional emerge del análisis de dos de las inteligencias personales de Gardner (1983): la intrapersonal y la interpersonal³. A nivel conceptual, el tema fue trabajado por una docena de equipos de investigadores alrededor del mundo, de los cuales los más reconocidos en el ámbito son Mayer y Salovey (1997), Goleman (2001) y Bar-On (1997). Los esquemas de conceptualización se pueden clasificar en dos grandes categorías: Inteligencia Emocional Capacidad Cognitiva e Inteligencia Emocional Rasgo de Personalidad (Bisquerra, Pérez y García, 2015). Nos concentraremos en el modelo de Mayer y Salovey (1997) por ser el único modelo de tipo cognitivo.

El modelo de Inteligencia Emocional Capacidad Cognitiva de Mayer y Salovey divide el desarrollo de su potencial en dos grandes áreas: un área experiencial y un área estratégica. Estas áreas se subdividen en dos etapas de desarrollo emocional cognitivo cada una. Es del nombre de estas etapas que el modelo recibe su nombre: percepción y expresión, facilitación, uso y regulación – PEFUR.

Las etapas a su vez se subdividen en cuatro capacidades cada una, formando un total de 16 capacidades para un pleno control y uso inteligente de las emociones. Prosigamos a describir brevemente las 16 capacidades de las que se trata.

En el área experiencial, la primera etapa de esta área de la de percepción, valoración y expresión de las emociones (PE) que consta de los siguientes cuatro apartados:

1. Capacidad para identificar emociones, sentimientos y pensamientos de uno mismo;
2. Capacidad para identificar emociones en otras personas, situaciones, productos a través del lenguaje, el sonido, la apariencia y el comportamiento;
3. Capacidad para expresar las emociones con exactitud y expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos;
4. Capacidad para discriminar entre expresiones de sentimientos precisas e imprecisas, sinceras e hipócritas;

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

5. Capacidad de canalizar las emociones para priorizar las ideas dirigiendo la atención hacia la información importante;

6. Capacidad de generar las emociones para apoyar la generación de juicios y mejorar memoria relacionada con los sentimientos;

7. Capacidad de generar las variaciones en sus estados de ánimo para cambiar la perspectiva individual de optimista a pesimista, estimulando la consideración de múltiples puntos de vista posibles;

8. 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;

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:

9. Capacidad para etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones, como, por ejemplo, la relación entre gustar y amar;

10. Capacidad para interpretar los significados que conllevan las emociones como por ejemplo sus posibles causas (así, poder entender que la tristeza a menudo es causada por una pérdida);

11. Capacidad para comprender sentimientos complejos como lo son el sentimiento de amor y odio al sentir celos, o miedo y sorpresa al sentir pavor;

12. Capacidad para reconocer las transiciones probables entre las emociones, como, por ejemplo, la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la culpabilidad o la vergüenza;

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:

13. Capacidad de permanecer abierto a los sentimientos tanto agradables como desagradables. Esto permite abarcar una gama de temas amplia 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;

14. Capacidad para aferrarse a una emoción o desligarse de ella dependiendo de cuán útil la llegue a considerar para su proceso educativo el educando;

15. Capacidad para supervisar las emociones con relación a uno mismo y a los demás y clasificarlas según su frecuencia, claridad, influencia y justificación

16. 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 estas conllevan.

Este modelo proporciona la secuencia de desarrollo de dominio intelectual de las áreas de oportunidad en el desarrollo de la personalidad (*saber ser*) del educando con base en el diagnóstico de su estado resiliente como lo planteamos anteriormente. Queremos destacar que esta clasificación maneja verbos relacionados

con acciones perfectamente factibles en un salón de clase, por lo tanto permitiría una planeación de clase con juegos de rol, análisis de situaciones e incluso pruebas de opción múltiple para una racionalización del componente emocional de cualquier tipo de situación estudiada en clase de idiomas. De repente la misión imposible se vuelve posible.

Conclusiones

En esta ponencia expusimos una primera propuesta de acción coarticulada desde dos líneas de investigación psicoeducativa: la resiliencia y la inteligencia emocional. Un estudio del estado del arte nos ha permitido descubrir grandes semejanzas en el estudio de los dos conceptos, sobre todo en lo que respecta el estudio de los rasgos de personalidad los cuales indican un objeto de estudio común. Proponemos recuperar el planteamiento positivo de la resiliencia como momento de potenciación y transformación personal en la educación superior, y el acercamiento cognitivo al desarrollo de la inteligencia emocional, la cual permite una intervención educativa operacionalizable desde competencias y objetivos de aprendizaje específicos y tiene como meta potenciar la resiliencia académica y fomentar el empoderamiento del estudiante. Seguiremos con la investigación para afinar la propuesta de perfeccionamiento de prácticas enfocadas en el empoderamiento personal y profesional de los actores educativos y probarla en práctica. En conclusión reafirmaremos nuestro compromiso con esta línea de acción dirigida ultimadamente al saber ser competente para el bienestar y la felicidad. Ha sido un privilegio compartir un pequeño avance en esta dirección con esta comunidad discursiva.

Notas

1. “El término de tutor de resiliencia fue acuñado por Cyrulnik para definir, por lo general, a una persona que nos acompaña de manera incondicional, convirtiéndose en un sostén, administrando confianza e independencia por igual, a lo largo del proceso de resiliencia”. (Puig y Rubio, 2010)

2. El orden fue definido cronológicamente.

3. El paradigma actual de las inteligencias múltiples agrega a la acepción clásica de la nuevas facetas, haciendo un total de 10 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 período 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.

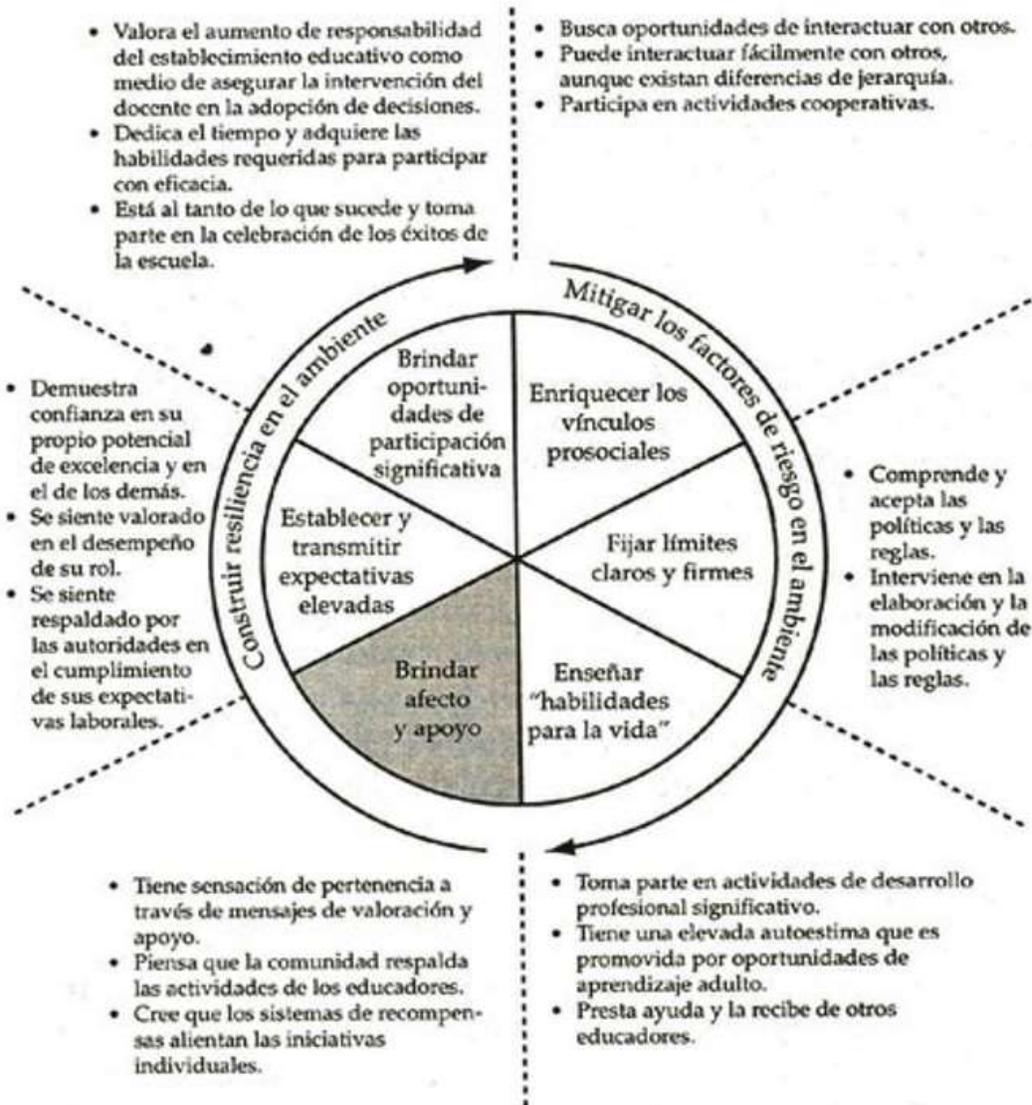
Tablas y figuras

Figura 1. La casita de la resiliencia de Vanistendael y Lecompte, 2002.



Fuente: Lamata, 2012

Figura 2. Perfil docente basado en la rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein, 2005.



Fuente: Henderson y Milstein, 2005

Figura 3. Modelo para el desarrollo de la resiliencia de Seligman, 2012.



Elaboración propia con datos de Seligman, 2012.

Referencias

- Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto: Multi Health System.
- Bisquerra, R., Pérez, J. y García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Editorial Síntesis.
- 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*, Vol. 3, N° 2, p. 335-348
- Cyrułnik, B. (2001). La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia. Barcelona: Ediciones Granica.

- García-Vesga, M. & Domínguez, E. (2013). "Desarrollo Teórico de la Resiliencia y su Aplicación en Situaciones Adversas: Una Revisión Análítica". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-based Theory of Performance. En Cherniss, C. & Goleman, D. (Eds.) *The Emotionally Intelligent Workplace*, p. 27-44. San Francisco, C.A.: Jossey-Bass.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kotliarenco, 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*, Vol. 15, N° 1, p. 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.
- Luthar, S. y Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), p. 543-562.
- Manciaux, M. (Coord.). (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter. (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, (p. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Michaud, P. (1999). La résilience: un regard neuf sur les soins et la prévention. *Archives pédiatriques*. No 6, p. 827-831.
- Orteu, M. (2012). *Escuelas resilientes*. Trabajo de 3º de la EVNTF, 2012. Consultado en <http://www.avntf-evntf.com/imagenes/biblioteca/Trabajo%203%C2%BA%20BI%2011-12%20-%20Orteu,%20Meritxell.pdf>
- Puig, G. y Rubio, L. (2010). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré el mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, vol. 14, N° 8, p. 626-631.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Atria Books.
- 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.



- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en la psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidáctica*, V. 10, Nº 2, p. 61-80.
- Vanistendael, S. (1995). *Como 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.
- Werner, E. (1984). Resilient children. *Young Children*, 40 (1), p. 68-72.