



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE

Escuela de Graduados en Educación

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

La Resiliencia y sus componentes como indicadores de Inteligencia Emocional.

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo

Presenta:

Jorge Fabián De la Vega Estrada

A01240680

Asesor Tutor

Martha Patricia Mendoza

Asesor Titular

Ana Bertha Ibarra Gómez

Cd. Juárez, Chihuahua, México.

A Octubre de 2011

Agradecimientos

Primero dedico este trabajo a quien me da la fortaleza para seguir adelante, a quien siempre ha estado conmigo en las buenas y en las malas, al que siempre está ahí mostrándome el camino a Él, a quien debo mi existencia y todo cuanto tengo y soy. Dedico este trabajo a Dios por darme la fortaleza y la oportunidad de estar aquí para luchar con él y para él. Gracias, Jesús.

Juntos aprendimos a vivir, hemos crecido como cómplices y amigos. Dedico este trabajo a mi padre (Q.E.P.D.), a mi madre, y a mis hermanos ya que sin su apoyo no hubiera sido posible para mí continuar.

Aunque no siempre ha habido mucha convivencia, quiero dedicar este trabajo a mis compañeros, especialmente a Norma Aceves Olivas, Keyla Esther Varela Sosa, Alejandra Ríos Tarín y Javier Alexis Mora que me ayudaron con sus ideas. Así mismo a mis maestros la Lic. Gloria Esperanza Apodaca Navarrete, el Dr. Manuel Flores Fahara, las maestras María Guadalupe Briseño Sepúlveda, Karina Moriel Sáenz, Alejandra Orozco, a los Doctores, maestros y amigos, Oscar Esparza y Mario Astorga y claro está, a la titular de este proyecto, la Dra. Ana Bertha Ibarra Gómez y a mi tutora, Martha Patricia Mendoza Andrade. Así como a los demás maestros, compañeros y amigos con los que he coincidido y que me han acompañado en este autoaprendizaje. Gracias. SAAW.

De una manera muy especial dedico este trabajo a mi pareja, Iris Salinas Moreno. ¡Princesita, sin ti, no lo hubiera logrado! Y claro está, a mi queridísimo y amadísimo hijo Joan Karlo Fabián.

Y por último con mucho cariño para el ser que más quiero. Dedico este trabajo a mí mismo.

Jorge Fabián De la Vega Estrada.

Tabla de Contenidos

Resumen.	01
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	02
1.1 Antecedentes del problema.	04
1.2 Planteamiento del problema.	20
1.3 Objetivos de investigación.	20
1.4 Hipótesis.	21
1.5 Justificación de la investigación.	22
1.6 Limitaciones y Delimitaciones.	27
1.7 Definición de Términos.	28
Capítulo 2. Marco Teórico	33
2.0 Qué es la Inteligencia Emocional.	33
2.0.1 Qué características tiene una persona Inteligente emocionalmente	40
2.0.2 Factores que afectan o favorecen el desarrollo de la Inteligencia Emocional.	42
2.0.3 Por qué fomentar la Inteligencia Emocional en los alumnos	46
2.0.4 Qué se ha hecho hasta hoy para fomentar la Inteligencia Emocional en la educación básica	48
2.1 Qué es la Resiliencia	54
2.1.1 Qué características tiene una persona resiliente.	60
2.1.2 Factores que afectan o favorecen el desarrollo de la Resiliencia.	65
2.1.3 Por qué fomentar la Resiliencia en los alumnos.	67

2.2 Cómo fomentar la Resiliencia en la educación básica (y por ende la Inteligencia Emocional)	70
Capítulo 3. Metodología	79
3.1 Marco contextual.	80
3.2 Población y muestra.	81
3.3 Descripción del Estudio.	81
3.4 Enfoque de la investigación.	82
3.5 Diseño y tipo.	83
3.6 Instrumentos.	84
3.6.1 Para medir la Inteligencia Emocional	85
3.6.2 Para medir la Resiliencia.	89
3.7 procedimiento o método de recolección de datos.	103
Capítulo 4. Resultados y análisis estadístico	106
4.1 Presentación de resultados	106
4.2 Análisis Estadístico	114
4.3 Interpretación y comprobación de las hipótesis	120
Capítulo 5 Conclusiones.	125
5.1 Discusión (conclusiones y recomendaciones).	125
5.1.1 Sobre los resultados.	125
5.1.2 Sobre la familia y el mismo alumno.	129
5.1.3 Sobre la escuela y la labor docente.	131
5.2 Recomendaciones, estrategias y propuesta de fomento de la Resiliencia (y con ello de la Inteligencia Emocional).	137

5.2.1 ¿Cómo pueden los maestros fomentar la Resiliencia en los niños de edad escolar?	140
5.2.2 Además de lo ya mencionado ¿qué otras cosas pueden hacer los padres y cuidadores?	142
5.3 Disertaciones personales	147
5.4 Conclusiones finales, preguntas adicionales e ideas de nueva investigación.	151
Apéndices	
Apéndice 1. Carta de consentimiento del participante.	154
Apéndice 2. Carta de instrucciones.	156
Apéndice 3. Escala de Niveles de Resiliencia para Alumnos de Educación Básica Primaria Mexicana. ENR-AEBP-M1.	157
Apéndice 4. Escala de Rasgo de Meta conocimientos sobre Estados Emocionales-24. TMMS-24 (Spanish Modified Trait Mood Scale-24).	168
Apéndice 5. Resumen de las características de las medidas de autoinforme de la inteligencia emocional.	170
Referencias.	172
Curriculum vitae del autor.	184

Resumen

El enfoque por competencias que hoy priva en el sistema educativo busca que los alumnos adquieran más que sólo conocimientos en la escuela, pues el objetivo es que aprendan a saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. A través de la conjunción y correlación de diversos conceptos que se relacionan íntimamente con la Resiliencia y la Inteligencia Emocional, este trabajo pretende ser un auxiliar para todo aquél que se preocupe por sus alumnos y desee favorecer en ellos el que se transformen en mejores personas, guiar a los alumnos hacia el éxito personal, profesional y social al que están destinados y que a su vez al ser proactivos, transformen nuestra sociedad.

El presente trabajo de corte cuantitativo consistió en demostrar estadísticamente con una muestra de 70 alumnos de entre 11 y 13 años de la Escuela Primaria “Alianza por la Educación” ubicada en Ciudad Juárez, con base en el Spanish Modified Trait Mood Scale-24 (TMMS-24) y la Escala de Niveles de Resiliencia para Alumnos de Educación Básica Primaria Mexicana (ENR-AEBP-M1) que la Resiliencia y sus factores se encuentran estrechamente relacionados con la Inteligencia Emocional y sus componentes, encontrando que efectivamente existe una fuerte correlación entre ambas (correlación de Pearson de .705 con un nivel de significancia bilateral de .000 con un índice de significancia del 99%) por lo que al fomentar la primera se fortalece, la segunda; razón por la cual se retoman y diseñan diversas propuestas para favorecer en los sujetos, las mejoras pertinentes, bajo la premisa de que sólo los estudiantes emocionalmente inteligentes, es decir, aquellos con la capacidad de identificar sentimientos y emociones (propias y ajenas), y crear resultados positivos en las relaciones consigo mismo y con los demás, lograrán volverse en los hombre y mujeres que en la actualidad se requieren, por ellos y por el país.

Capítulo 1.

Planteamiento del Problema

El presente capítulo, tiene por objetivo dar a conocer el tema de investigación que de acuerdo a la necesidad detectada, ha despertado el interés del investigador, el cual en este caso se refiere a que en la actualidad, es necesario, estimular en el alumno todas sus competencias y no supeditarse solamente a objetivos conductuales y/o a la construcción del conocimiento.

En la actualidad, México está viviendo un proceso de transformación, de modernización en el ámbito educativo, fruto de un largo caminar, primero con la reforma de 1973 basada en el trabajo por objetivos con un enfoque conductista, luego por propósitos con un modelo de diseño curricular, de proceso, de naturaleza constructivista y hoy en medio de la globalización surge un enfoque basado en competencias, el cual toma elementos del marco cognitivo conductual y socio histórico (Frade, 2009).

Y a la luz de la globalización, este nuevo enfoque basado en competencias invita al docente a desempolvarse y reinventarse, a poner en práctica su pensamiento divergente, su razonamiento abductivo, a convertirse en maestros resilientes que formen alumnos resilientes, autorregulados y que como lo sugiere Delors (1996) capaces de saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir con otros. Es decir, ricos no sólo en coeficiente intelectual sino también en coeficiente emocional. Por lo cual no basta con que el alumno construya su conocimiento sino que debe de formar además destrezas y actitudes, habilidades y relaciones.

De manera conjunta, Martin (2008) establece que aprender a aprender implica desarrollar aspectos cognitivos y emocionales, por lo cual los maestros deben prestar atención a la dimensión emocional, tanto a la propia como a la de sus alumnos y enseñar a los alumnos a prestar atención a sus emociones y a las de aquéllos que les rodean. Es entonces necesario dar relevancia al desempeño del alumno y a sus procesos cognitivos, emotivos, entre otros; pero especialmente a aquéllos que le llevan a cumplir la meta de aprender, de vivir lo aprendido, de aplicarlo en su vida cotidiana. Dotarlo de experiencias de aprendizaje que le permitan vivir en plenitud (Garibay, 2002)

Así pues, es claro que hoy en día se hace especialmente relevante coadyuvar a los alumnos a convertirse en seres integrales, completos, y capaces no sólo de aprender sino de aplicar lo que han aprendido, compartirlo con otros, convertirse en hombres y mujeres de bien que triunfen en su vida, profesional, personal y social y es por esto que desde la escuela se hace necesario fomentar en los alumnos su Inteligencia Emocional, entendida ésta según Goleman (2008), como la capacidad de identificar los propios sentimientos y los de aquéllos que se encuentran alrededor, de automotivarse y de manejar bien las emociones (propias y ajenas), y crear resultados positivos en las relaciones consigo mismo y con los demás.

A partir de lo que se ha explicado, este primer capítulo comienza esclareciendo cuál será el marco contextual en el que se llevará a cabo esta investigación y estableciendo algunos antecedentes acerca de cómo la Resiliencia se relaciona estrechamente con la Inteligencia Emocional y cómo al fortalecerla desde el aula de clases, se favorece en el alumno el desarrollo de competencias, especialmente las llamadas “competencias para la vida”. Un alto coeficiente intelectual no asegura el éxito, pero el fortalecimiento de la

Inteligencia Emocional a través de la Resiliencia, permitirá a los alumnos acercarse a todas las metas que se propongan.

1.1 Antecedentes del problema

Durante mucho tiempo los científicos y los docentes en general se han preocupado por la relación que guarda el aprendizaje con diversos factores como la familia, la escuela, el desarrollo físico, el contexto social, la inteligencia e incluso la religión, con el posterior éxito en la vida productiva, social, personal y profesional de los alumnos. A partir de esta preocupación, en distintas partes del mundo como Europa, América Latina y el Caribe se han realizado estudios sobre la causa de este éxito, y se han encontrado básicamente dos variables sumamente importantes, el poseer un alto coeficiente emocional y el ser resilientes. Pocos son los estudios que se han realizado en México al respecto, especialmente en lo referente a la Resiliencia y como ésta se vincula con la Inteligencia Emocional, por lo que es vital dar atención al tema, en la búsqueda de una mejor forma de favorecer en los alumnos no sólo en cuanto a su aprendizaje, sino en la adquisición de competencias que los vuelvan aptos para la vida en sociedad y para su éxito, especialmente a pesar de todos aquellos factores que pudieran entorpecer su desarrollo.

Ibarola (2006) refiere que muchos son los factores que propiciaron el surgimiento de la Inteligencia Emocional:

...las aportaciones de la psicología humanista (Rogers, Maslow, Fromm), los movimientos de renovación pedagógica que proponían una educación integral donde la afectividad tenía un gran papel, las aportaciones de Ellis con su psicoterapia racional-emotiva, ciertas terapias cognitivas, investigaciones sobre la

emoción y los recientes descubrimientos de la neurociencia que han permitido conocer el funcionamiento cerebral de las emociones, entre otros (Ibarola, 2006, p. 3).

La misma autora afirma que en el transcurso cotidiano de la vida resulta más importante el saber descifrar el código emocional que despejar ecuaciones logarítmicas o redactar de forma correcta. Y que es esto algo que las empresas ya conocen, por lo cual al contratar a alguien, además de ver qué es lo que conoce, se observa con detenimiento toda una serie de características psicológicas, como empatía, capacidad de trabajar en equipo, capacidad de resolver conflictos, entusiasmo o motivación, mismas que innegablemente se encuentran presentes en la Inteligencia Emocional.

De alguna manera, el ámbito escolar también está comenzando a poner atención en esto, de ahí que hoy en día se hable de competencias y no sólo de conocimientos, sin embargo aún falta un largo camino por recorrer pues lamentablemente aún se sigue propiciando en el estudiante la elaboración de largos ejercicios matemáticos y ortográficos, brindando experiencias de conocimiento, sin ayudarlo a reconocer sus sentimientos, a sublimarlos, autocontrolarse, autorregularse, descubrir que sus sentimientos y emociones, como los sentimientos y emociones de los demás, mandan un mensaje y que al escucharlo es posible actuar de manera efectiva y en consecuencia, lograr las metas propuestas.

La sociedad demanda de cada individuo una mejor persona, Rogers (1976) afirma que esto implica un verdadero proceso en el que se encuentran inmersas características como la autenticidad, la aceptación incondicional y la empatía, para transitar hacia un ser con cualidades positivas, proactivas y que en realidad tiene una estrecha relación con el bienestar personal. Es decir que en lo social, lo laboral, lo económico y en todas las esferas

y contextos en que se desarrolla el ser humano “tener un alto coeficiente emocional (CE) es por lo menos tan importante como tener un buen CI” (Ibarola, 2006, p. 3)

Estudio tras estudio demuestra que los niños con competencias en el campo de la Inteligencia Emocional “son más felices, más confiados, tienen más éxito en la escuela y además estas capacidades se mantienen a lo largo de su vida ayudándoles a tener éxito en su vida laboral, afectiva y personal” (Ibarola, 2006, p. 3). Por lo cual, ayudar a los alumnos a desarrollar la Inteligencia Emocional no es sino ayudarles a ser mejores personas y a que al actuar en consecuencia con sus emociones, tengan una vida más sana y productiva.

Entre los muchos trabajos relacionados con la Inteligencia Emocional, uno que destaca es el llevado a cabo por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes hacen un estudio de evidencias empíricas en relación con la Inteligencia Emocional en estudiantes españoles y encuentran que ésta tiene una fuerte influencia en los niveles bienestar y ajuste psicológico de los individuos. Esto lo hacen con base en el marco teórico propuesto por Mayer y Salovey (1997, en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) y definen la Inteligencia Emocional con sus cuatro componentes: percepción, asimilación, comprensión y regulación, y lo logran mediante dos tipos de instrumentos: autoinformes y medidas de habilidad. Encontrando que los estudiantes inteligentes emocionalmente, tienen un menor número de síntomas físicos, ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, utilizan más estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Además, cuando estos estudiantes son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos, determinando que altas puntuaciones en Inteligencia Emocional se asocian a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad,

salud mental, satisfacción vital y supresión de pensamientos negativos como el suicidio; en contraste menores puntuaciones están vinculadas con índices altos de ansiedad y depresión.

Asimismo, encontraron que la Inteligencia Emocional ejerce una clara influencia sobre la calidad de las relaciones interpersonales, partiendo de la base de que un alumno con alta Inteligencia Emocional es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación, encontrando que los estudiantes que puntúan alto en ésta mostraban mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, perciben un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos. Además, los amigos manifestaron que sus relaciones de amistad con ellos se caracterizaban por un mayor apoyo emocional, mayor número de interacciones positivas y menor número de interacciones negativas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En cuanto al papel de la Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento escolar, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) encontraron posible que la relación entre IE y rendimiento académico no sea simplemente lineal y directa, y que pueden influirle otras variables. Los estudiantes con una sana Inteligencia Emocional, al ser menos depresivos y más tendientes a buscar soluciones, lograron tener en la mayoría de los casos un rendimiento mejor que el de sus homólogos depresivos, ansiosos y pesimistas.

Además, los investigadores buscaron indicadores sobre la influencia de la Inteligencia Emocional en la aparición de conductas disruptivas. Encontraron que aquellos adolescentes con altos niveles de IE (evaluada con el *Trait Meta-Mood Scale* [TMMS-24]) presentaban un menor número de acciones impulsivas, un temperamento menos agresivo y una menor justificación a la agresión, una mayor habilidad para distinguir sus emociones

(alta claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos, es decir, que al estar más en contacto con sus emociones y las de otros buscan una mejor homeostasis, catarsis más sanas y un deseo de no agredir o ser agredidos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Estos autores concluyen que:

El desarrollo de la IE parece una tarea necesaria y el contexto escolar se torna el lugar idóneo para fomentar estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social del alumno (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 13).

Por otra parte, Prieto y colaboradores (2008) realizan una investigación para comparar los niveles de Inteligencia Emocional entre alumnos considerados superdotados o talentosos en España y en Inglaterra encontrando que éstos, a pesar de ser muy inteligentes y de tener un alto dominio de contenidos, tienen relaciones sociales no muy estables y en ocasiones carentes, es decir, los resultados de esta investigación dan cuenta de que en muchas ocasiones un alto nivel intelectual no es referente de una exitosa vida pues se evidencia un desajuste emocional en estos sujetos que lleva en muchos de los casos al aislamiento social. Asimismo, se encontró que las jóvenes no superdotadas obtuvieron puntuaciones más altas en las pruebas de manejo de estrés así como en la dimensión de inteligencia interpersonal.

Por su parte, Segal (2001) dice que si bien el Coeficiente Intelectual, depende de factores genéticos y se poseen desde el nacimiento, el Coeficiente Emocional que es el que

conforma la Inteligencia Emocional es un constructo que se puede fortalecer o debilitar a través de las experiencias de vida, y que fortaleciéndole, es posible acceder a una mayor armonía entre el intelecto y las emociones.

Por tanto, es evidente que si bien el Coeficiente Intelectual es importante, el Coeficiente Emocional lo es aún más, pues es de cierta forma más importante conocer (y aceptar) nuestras propias emociones que saber sumar $2 + 3$.

Por otra parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) demuestran en su artículo “La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado”, que la Inteligencia Emocional es algo primordial en el maestro, por dos razones: primero al tratarse de un modelo de aprendizaje socioemocional, el maestro tiene una gran influencia sobre los alumnos, es decir, que para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso de sus emociones de forma inteligente, necesita de un educador emocional, y es precisamente el maestro el referente más importante en cuanto aptitudes, comportamientos, emociones y sentimientos.

Además, los adecuados niveles de Inteligencia Emocional en el maestro le ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos, así como el estrés laboral; es decir, que las habilidades de la Inteligencia Emocional traen efectos beneficiosos al maestro en el nivel preventivo, dado que el razonar sobre sus emociones le permite desarrollar procesos de regulación emocional que le ayudan a moderar los efectos negativos del estrés docente, de manera que puede manejar de manera más efectiva aspectos como la falta de disciplina de los alumnos, problemas de comportamiento, excesivo número de alumnos, la falta de motivación por aprender, la apatía estudiantil y el bajo rendimiento, la heterogeneidad cultural de sus alumnos e incluso la pérdida de credibilidad profesional y el bajo estatus

social y profesional que continuamente merma su trabajo. Y tal como en el punto anterior se explica, si el maestro se encuentra mal emocionalmente, estresado, desinteresado, enfermo o cansado, esto afectará directamente a los alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b)

En contraste, a lo anterior y hablando de Resiliencia, la mayor parte de las investigaciones sobre este tema se refieren a estudios transculturales de desarrollo y vida media, sobre niños y niñas que nacieron en familias de alto riesgo, en donde los padres eran enfermos mentales, alcohólicos, abusivos o delincuentes, en comunidades de extrema pobreza, o en zonas de guerra.

Algunos de los datos más relevantes de estos estudios, son que al menos un 50%, y en ocasiones hasta un 70% de los jóvenes que crecieron en condiciones de alto riesgo, llegaron a ser socialmente capaces aunque estuvieron expuestos a una fuerte tensión y aun cuando no consiguieron sobreponerse del todo ante algunos obstáculos que les impidieron alcanzar el éxito lograron avances más allá de lo esperado con base en la simple lógica.

En el artículo “Las bases del paradigma de la Resiliencia” que Fundación Paniamor (1998) redacta tomando en cuenta las aportaciones del Dr. Mc Laughlin, se sostiene que las investigaciones sobre Resiliencia han dejado claramente establecidas dos cuestiones. En primer término, que las necesidades humanas de crecimiento y desarrollo se manifiestan de forma natural cuando están presentes ciertos elementos. En segundo término, que la Resiliencia tiene un fuerte referente en las dinámicas familiares, escolares y comunitarias, de modo que algunos ambientes fomentan la Resiliencia natural. Los niños que viven relaciones afectuosas durante el desarrollo, incorporan a través del ejemplo: sensibilidad,

comprensión, respeto e interés, y llegan a cimentar un sentido de seguridad y confianza, lo que podría ser un claro indicador de que se ha fortalecido la Inteligencia Emocional.

Ahora bien, el trabajo de investigación “La resiliencia en la escuela” citado en el blog de Educador Marista, crea una relación entre las circunstancias y las características de las personas que cayeron en la adicción o fracasaron en la escuela o incurrieron en una conducta delictiva, buscando resolver las siguientes interrogantes: ¿Fueron la causa o el resultado de sus problemas? ¿El alcoholismo los llevó a perder su hogar o la falta de hogar los empujó al alcoholismo? ¿La carencia de destrezas sociales en un niño conduce a una conducta antisocial o los niños con tendencias antisociales tienen dificultad para integrarse y emplear las destrezas sociales apropiadas?

De tal manera que la respuesta a este dilema sobre causa y efecto fue el diseño de un proyecto de investigación que es a la vez evolutivo y longitudinal. En este tipo de estudio, los niños -y en ocasiones los jóvenes-adultos son evaluados en diversos momentos durante el curso de su desarrollo, a fin de comprender mejor la aparición de trastornos. Con este proyecto "se ha constatado un hecho concluyente y sorprendente, aunque cierto porcentaje de estos niños de alto riesgo desarrollaba diversos problemas (en mayor proporción que entre la población normal), había un porcentaje mayor de chicos que se convertían en jóvenes adultos sanos y competentes" (Benard, 1991, citado en Educador Marista, 2009 ¶2)

Uno de los datos más esperanzadores que aporta la bibliografía sobre la Resiliencia es que su construcción es un proceso a largo plazo. La observación puntual de cualquier persona en un momento dado no revela con precisión su capacidad de volverse resiliente o de incrementar su resiliencia. Muchos niños que viven en ambientes de alto riesgo, por ejemplo, no desarrollan plenamente su Resiliencia hasta la edad adulta (Werner y Smith,

1992); la mayoría de los adultos resilientes descritos en el estudio de Higgins (1994) señalaron que no habían estado calificados para formar parte del estudio en etapas anteriores de su vida (citados en Educador Marista, 2009).

Es decir, que aunque todo ser humano tiene desde el nacimiento algunas características resilientes, es posible desarrollar más Resiliencia durante la vida, y es por esto que las escuelas pueden incluir el tema de la Resiliencia como un modelo comprensivo para fomentar el éxito integral de los alumnos, ya que al fortalecer sus emociones y el uso de las mismas de forma proactiva, se estará brindando a los alumnos valiosas herramientas para desenvolverse en la vida cotidiana de forma efectiva.

Aunado a esto, Velásquez y Montgomery (1999) realizaron un estudio correlacional entre Resiliencia y depresión en instituciones educativas de Lima, con alumnos de tercero a quinto de secundaria, de género masculino y femenino, de los cuales una parte no había participado en actos violentos y la otra sí. Los instrumentos utilizados para la evaluación fueron la Escala de Resiliencia y el Inventario de Depresión en la Adolescencia. Los resultados mostraron que existen correlaciones positivas en los componentes internos de ambas pruebas, mientras que al correlacionarlas entre ellas la relación es más diversa. Se identificaron diferencias entre los alumnos violentos y no violentos en cuanto a los factores de confianza, autoritarismo e ideas suicidas. Siendo los que tiene niveles más altos de resiliencia los que puntuaban menos en la escala de depresión aplicada. Asimismo, en la comparación inter-sexo, se identificaron diferencias entre mujeres y varones respecto al grado de control emocional, toma de decisiones, autocrítica, propensión al llanto y otras variables. El lugar de residencia de los alumnos también marca algunas diferencias en los

componentes de los instrumentos de Resiliencia y depresión, así como los vínculos familiares.

A partir de lo que se ha explicado, se puede destacar que son los adultos quienes deben disponer alrededor del niño las guías de desarrollo que les permitirán tejer su Resiliencia, entendida ésta como la capacidad para enfrentar los riesgos y los problemas, y salir exitosos y fortalecidos de dichas amenazas, por lo que se hace necesario preparar a los miembros de la comunidad para encarar dichos riesgos y amenazas con una gran dosis de seguridad, confianza y una positiva escala de valores que primen por encima de todo.

Los mensajes que proyectan las expectativas que se tienen de las personas, comunican no sólo una orientación sólida, sino también estructuras y metas a seguir; en lugar de detectar problemas y defectos, se identifican las fortalezas y ventajas, transmitiendo que se tiene certeza de la Resiliencia de los y las jóvenes.

Fundación Paniamor (1998) llega por tanto a la conclusión de que las investigaciones sobre Resiliencia le han proporcionado al campo de la prevención, de la educación, y del desarrollo de jóvenes y niños, un conocimiento básico fundamental, el cual es una esperanza para lograr cambios en el ámbito humano. Paradigma que se refiere a enfrentar el riesgo, en un contexto social muy amplio, al racismo, la guerra y la pobreza e incluso situaciones económicas como las presentes en la actualidad e incluso el simple hecho de vivir en una sociedad asechada por el narcotráfico y/o el terrorismo, y que no se basan propiamente en el individuo, las familias y las comunidades, para encontrar, como ellos se desarrollan con éxito aunque se hayan enfrentado a grandes presiones.

Las ciencias sociales y de comportamiento, proporcionan una base lógica para encaminar la atención desde el punto de vista de la fortaleza innata de los jóvenes, de sus

familias, sus centros educativos y sus comunidades, y no desde el punto de vista del riesgo, los problemas y la patología. A lo cual Ángeles Llorca (2004) agrega que es necesario estar conscientes de que todo ser humano posee tales fortalezas, así como también la capacidad de cambiar, y de que identificar riesgos debilita, estigmatiza y daña a los y las jóvenes, a sus familias y a la comunidad, al perpetuar los estereotipos y el racismo.

Se considera por tanto que todos los seres humanos tienen una Resiliencia innata en el campo del optimismo. Uno de los factores protectores que más contribuyen a desarrollar la Resiliencia, es el tener grandes expectativas de lo que pueden lograr, ya que si interiorizan lo que se espera de ellos, esto los motiva y les da la posibilidad para superar riesgos y situaciones adversas (Ángeles Llorca, 2004).

El Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer CEANIM (2003) en su página bajo el título: “Resiliencia: Cómo generar un escudo contra la adversidad” da cuenta de las primeras investigaciones realizada por este instituto chileno, estableciendo que cuando se han tenido en la niñez relaciones positivas, se fomenta la Resiliencia. Esto, puede lograrse a través de los padres, algún pariente cercano, el profesor o cualquier persona que haga sentir al niño que es capaz y que lo quiere por lo que es. Cada vez se tiene más certeza de que es posible fomentar la Resiliencia como un mecanismo esencial de prevención en salud mental.

En la fuente anteriormente citada se menciona también, que probablemente esta capacidad sea tan antigua como la humanidad misma; sin embargo, ha sido en los últimos años que la psicología la ha tomado de lleno, pues se le considera un concepto fundamental de prevención en salud mental. Las investigaciones actualmente apuntan a alcanzar un

conocimiento más sistemático de la Resiliencia, con el propósito de darle una aplicación más práctica.

La Resiliencia, es una característica que puede aparecer como producto de una interacción positiva entre el componente personal y ambiental de un individuo. Al respecto, el vínculo afectivo que se establece en los primeros años de vida es fundamental.

En el artículo del CEANIM (2003) se encuentra también la declaración de Felipe Lecannelier, Psicólogo de la Universidad del Desarrollo en Santiago, Chile, quien comenta que el apego va desde la cuna hasta la tumba(Tal como lo definiera John Bowlby en 1958), pero aunque los tres primeros años son muy formadores de la personalidad y los más estructurantes en términos de Resiliencia, hay relaciones de apego posteriores, en un ambiente positivo y con una figura que acoge bien, que da cariño y soporte, que facilitan el que surja esta característica que en potencia, tiene la mayoría de la gente. Estas figuras pueden provenir de la escuela, la parroquia, entre otras instancias (Barudy y Dantagnan, 2005).

Asimismo, María Angélica Kotliarenco, Psicóloga y directora del CEANIM, señala en el artículo anteriormente citado, que las investigaciones apuntan a que a mayor Inteligencia Emocional, mayor capacidad de Resiliencia, pero que se pueden desarrollar comportamientos resilientes en todas las personas y que en países en vías de desarrollo, donde hay sectores importantes de la población que viven en pobreza, la Resiliencia puede tener una gran utilidad.

En el Artículo del CEANIM (2003), se evidencia que los autores de los primeros estudios vieron con asombro cómo ciertos niños expuestos a condiciones de pobreza y de vida altamente estresantes, lograban salir adelante de manera constructiva a través de

mecanismos protectores como la relación con un adulto significativo, que reafirme la confianza en sí mismo del menor, que lo motive y, por sobre todo, que le demuestre su cariño y aceptación incondicional. Rol que los educadores pueden complementar o suplir cuando la familia no puede hacerlo, para ello es importante que los docentes creen en los niños, sin embargo, por desgracia, en sectores de menores recursos, algunos educadores piensan de antemano que a los niños les irá mal, y caen en lo que se conoce como efecto Pigmalión o una profecía autocumplida (Ausubel y Sullivan, 1989).

Por otro lado, una adecuada estimulación durante la etapa prenatal y en los primeros años de vida tiene un impacto positivo en el desarrollo del ser humano. Así lo han podido comprobar los investigadores del CEANIM a través de estudios financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico Y Tecnológico, FONDECYT. Inspirados en resultados extranjeros que demostraban que el 30% de la población que vive en pobreza es espontáneamente resiliente y posee una alta Inteligencia Emocional, llegaron a una cifra similar, en uno realizado en la provincia de Melipilla en Chile.

Este artículo comenta también que en 2001 se inició por parte del CEANIM un estudio con menores de 0 a 2 años que habían sido maltratados o abandonados, crónica o temporalmente, y que se encuentran en la Casa Nacional del Niño; el objetivo fue el comprobar si un sencillo masaje diario era capaz de disminuir el estrés en estos menores y, con ello, mejorar su desarrollo. Los resultados fueron positivos y optimistas, confirmando la importancia de la estimulación temprana en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, es decir que especialmente en estos tiempos es de vital importancia darle al desarrollo humano un sitio prominente en todo lo que se relaciona al campo de la

prevención y educación, confirmando que la naturaleza ha dotado de mecanismos protectores poderosos para desarrollarse a todos los seres humanos.

Por otra parte y como antecedente es claro afirmar que los estudios realizados sobre Resiliencia validan los modelos teóricos del desarrollo humano, entre los cuales se encuentran los de Erik Erikson, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan, Henry Wallon, Rudolf Steiner, Abraham Maslow, Howard Gardner, Peter Salovey, John Mayer y Daniel Goleman e incluso echa mano de aportes de Albert Bandura, John Dewey, David Ausubel y Lev Semiónovich Vygotsky. Y aun cuando cada uno da relevancia a un componente psicosocial, moral, espiritual o cognitivo relacionado con el desarrollo humano, todos tienen en común el aspecto biológico de crecimiento y desarrollo, por ejemplo, la naturaleza de los seres humanos para hacer las cosas correctamente, la cual se manifiesta de una forma natural cuando están presentes ciertas propiedades ambientales.

Por otro lado, Liello (2009) en su trabajo sobre “El concepto de resiliencia aplicado en niños con algún tipo de discapacidad”, comenta que el desarrollo de la Resiliencia, en lo referente a la inteligencia social y emocional, ha demostrado ser efectivo en ayudar al discapacitado mental a desenvolverse en la sociedad. Por lo tanto este mismo desarrollo en los niños regulares será de gran provecho y agrega:

La contribución a la resiliencia en niños y/o adolescentes con bajo coeficiente intelectual y el éxito posteriormente logrado, cuando adultos; parece residir en la sensibilidad emocional y en las aptitudes sociales, actualmente denominada inteligencia emocional (Liello, 2009, p. 11).

Así pues es posible decir que la Inteligencia Emocional (IE) es propia de aquellos que conocen sus sentimientos y pueden controlarlos de forma propicia, y que son capaces

de percibir los sentimientos de otros y abordarlos de manera efectiva, siendo altruistas y dispuestos a ayudar a los demás. Lo que una vez más recuerda a Rogers (1976) y su concepto de autoaceptación (autoamor) incondicional típico en la Resiliencia.

Y es desde el seno familiar pero también desde el aula, se pueden desarrollar los factores de la Resiliencia relacionados con la Inteligencia Emocional, para que cada niño cuente con un marco en el cual practicar la Resiliencia y que esto habrá de efectivamente llevarlo a adquirir una fuerte Inteligencia Emocional (Liello, 2009).

Por lo que es posible afirmar que la capacidad de Resiliencia, se encuentra muy relacionada la Inteligencia Emocional, especialmente en lo referente a la motivación. Ya que este componente que comparten ambas teorías presenta una estrecha relación con ser capaz de ordenar las emociones en pro de un objetivo, con iniciativa, perseverancia, creatividad, búsqueda del éxito, adaptabilidad y asertividad. Y es este equilibrio emocional, este estado de serenidad, el que permite evaluar con eficacia cada estado anímico experimentado y vivir con propósito, de manera inteligente y de forma resiliente.

Por último, cuando Ibarola (2006) exhorta a que los fundamentos de la educación emocional y el desarrollo de la Inteligencia Emocional deben buscarse en las grandes aportaciones de la pedagogía y la psicología, y recuerda que hace 2200 años Platón decía “La disposición emocional del alumno determina su habilidad de aprender”. Queda claro entonces que el fortalecer la Inteligencia Emocional es una estrategia sólida para fortalecer competencias y llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje más rico. Con el objetivo de lograr mejores personas, capaces de relacionarse con el entorno de forma

afectiva y de ser felices y proactivos, justo como la sociedad lo requiere a la luz de la globalización.

Preguntas de investigación

Por tanto con base en lo expuesto hasta este momento dentro los antecedentes surgen como preguntas de esta investigación:

1. ¿Qué relación existe entre Inteligencia Emocional y Resiliencia?
2. ¿Al fomentar alguna de ellas la otra se verá fortalecida?
3. ¿Cómo afectan a una u otra factores como el género y la edad?
4. ¿De qué manera influyen los niveles socioeconómico y cultural de las familias de los sujetos estudiados?
5. En medio de la globalización y el enfoque por competencias ¿por qué incluir la Inteligencia Emocional y la Resiliencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje?
6. ¿De qué manera se pueda fortalecer la Inteligencia Emocional, la Resiliencia y la Autorregulación de los alumnos?

Con estas interrogantes y con base en este nuevo enfoque basado en competencias para la educación básica, tomando en cuenta que México es un país tercermundista dirían algunos, de gente luchadora opinarían otros, e inmersos en este proceso de la globalización, se busca con este documento dar inicio hacia un proyecto de rescate con base en la Resiliencia y el fortalecimiento de la Inteligencia Emocional, que lleve a los alumnos a una educación más integral y útil para su vida cotidiana y a la construcción de bases sólidas para su futuro.

1.2 Planteamiento del problema

Siendo una necesidad imperante el aplicar la Inteligencia Emocional en la vida cotidiana de los alumnos, y construir desde el aula una experiencia resiliente que permita los alumnos vivir una vida más sana y contribuir a la sociedad de forma proactiva. Se ha planteado como problema el encontrar:

Cómo se relacionan la Inteligencia Emocional y la Resiliencia en una muestra de alumnos de educación primaria en Cd. Juárez. Con una problemática secundaria que se desprende de ésta acerca del por qué y cómo fortalecerlas en el aula, así como el conocer sobre algunos factores que las afectan.

1.3 Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Identificar los niveles de Resiliencia en una muestra de estudiantes de educación primaria, y correlacionarla con sus niveles de Inteligencia Emocional.

Objetivos específicos:

- a. Identificar aquellos factores que conforman la Resiliencia
- b. Identificar aquellos componentes que conforman la Inteligencia Emocional entre alumnos de educación primaria.
- c. Conocer la relación existente entre la Inteligencia Emocional y Resiliencia.
- d. Medir y comparar cómo viven su Resiliencia los estudiantes de educación básica de nivel primaria y contrastarla con sus índices de Inteligencia Emocional.

- e. Desarrollar y rescatar estrategias para fomentar la Resiliencia en el aula como un claro indicador para fortalecer la Inteligencia Emocional en los alumnos y favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

1.4 Hipótesis

Formulación De Hipótesis

A este respecto, el presente trabajo busca realizar un análisis con base en cuatro hipótesis fruto de las interrogantes planteadas y que permitirán lograr los objetivos que así se han establecido, que La Resiliencia y la Inteligencia Emocional se encuentran íntimamente relacionadas (H1). Es decir que se pretende demostrar que en realidad existe una relación directamente proporcional entre ambas variables y por lo tanto es posible afirmar que si se fomenta la Resiliencia entonces se fortalece la Inteligencia Emocional (H2). por lo cual, dada la Variable Independiente (Resiliencia) y la Variable Dependiente (Inteligencia Emocional) se pretende establecer de qué manera al fomentar la primera, se logra fortalecer la segunda. Como tercer hipótesis se desea comprobar que existen diferentes configuraciones de factores de Resiliencia y los componentes de la Inteligencia Emocional, al comparar sujetos de diferentes tramos de edad. Así como al comparar el género de los participantes (H3) y por último la cuarta hipótesis corresponde a que (H4) La interacción que se da entre los miembros de la familia así como su conformación y nivel socioeconómico-cultural es un factor muy importante que influencia el nivel de Resiliencia de los niños y por lo tanto de Inteligencia Emocional.

1.5 Justificación de la investigación

A lo largo de la historia se ha constatado que lejos de esta polémica entre genética y medio ambiente, hay una sola verdad, que algunas personas a pesar de las expectativas han logrado alcanzar el éxito en sus vidas y sin duda la educación ha tenido una fuerte huella en ello; ya sea que ésta se dé, de forma formal o informal, todos recuerdan a un maestro, a una persona que se convirtió en estímulo para seguir adelante y no sólo para sobrevivir sino para supervivir.

Se espera que los niños del mundo vengan de matrimonios amorosos, dedicados a ellos, atentos a sus necesidades, que tanto su entorno histórico, sociológico, cultural, psicológico y genético sean los más adecuados, pero esto en realidad rara vez sucede, sin embargo, esto no es predictor del triunfo que estos niños puedan conseguir en las distintas esferas de su vida.

Diversos estudiosos de las más variadas disciplinas se han planteado el encontrar cuáles son los factores que logran que las personas consigan el éxito en sus vidas, y se ha encontrado que en ocasiones las personas con mayores triunfos, no siempre vienen de las mejores familias, ni de los mejores entornos, sino que en ocasiones sucede todo lo contrario, pero en todos estos niños y niñas existe un factor en común: una alta capacidad de Autorregulación y de Resiliencia, y es a través de este trabajo que se busca demostrar que por ende, su Inteligencia Emocional es alta.

Es por esto que este estudio se enfoca en la búsqueda de relacionar estas competencias y en encontrar cuál es la forma más propicia de hacerlo, en respuesta al deseo intrínseco de hacer la diferencia en los alumnos y en la sociedad en general; así, bajo la

premisa de que no hay nada mejor para los alumnos, se inicia esta ardua tarea de entender mejor estos conceptos, apropiarse de ellos y contagiarlos.

El artículo 3º constitucional dice claramente, que la educación deberá ser laica, gratuita y obligatoria, pero además, puntualiza en su segundo párrafo, que ésta será científica, tecnológica, democrática, nacional y que contribuirá a mejorar la convivencia humana y el desarrollo integral de los individuos. Pero esto, lamentablemente no sucede, de lo contrario cómo podría justificarse la crisis social que afronta México como país, aunada a los altos índices de desempleo y delincuencia, especialmente en la frontera, y específicamente en Ciudad Juárez (con una tasa de 191 homicidios dolosos por cada 100 mil habitantes INEGI, 2010), centro de esta investigación.

No obstante, hoy en día el modelo educacional está basado en las competencias, y es precisamente esto lo que hay que enfocarse, en estimular en los alumnos: diversas competencias, (Vivencio, 2009) especialmente las competencias para la vida en sí. Una de las competencias más importante es sin duda la Resiliencia, pues fomenta la Inteligencia Emocional y con ello otros factores como la Autorregulación, el aprendizaje significativo, la automotivación, la autoevaluación y la Autodependencia, así como todas aquellas características que son necesarias en los individuos de hoy y del mañana.

El desarrollo de competencias en la educación básica está dirigido a poner en práctica los conocimientos adquiridos y las habilidades, a un desarrollo integral del alumno, física, intelectual y espiritualmente. Y para lograr esto es necesario desarrollar un clima de confianza, aceptando al niño tal como es; participar en distintas actividades que permitan al niño aprender y que estén adaptadas a sus capacidades, estimulándole a progresar; proporcionar al niño los medios necesarios para la realización de su tarea, animándole en

sus esfuerzos y evitar focalizar la atención en el fracaso antes al contrario, transformar cada fracaso en una nueva ocasión de aprendizaje. Es decir, para esto hay que ser inteligentes emocionalmente (alumnos, padres, maestros, directivos, autoridades, entre otros).

En la actualidad, el maestro tiene que buscar el éxito de sus alumnos, y no solamente en el ámbito escolar sino en su futura vida social y profesional. Por lo cual extraído de la física se ha encontrado un término que posteriormente es tomado por las áreas sociales y de salud, y que a través de la psicología es posible extrapolar a la educación, la Resiliencia.

Desde el punto de vista físico este concepto se refiere a la capacidad de un material de no deformarse por la presión, sino que una vez que ésta se ha debilitado regresar a su forma original. En psicología se puede aplicar este mismo concepto al fenómeno que se presenta cuando una persona, habiendo pasado por situaciones traumáticas de duración e intensidad considerables, ha salido airoso de éstas, y no sólo eso, sino que de estos envites sale reforzada en cuanto a su maduración y desarrollo. Podría decirse desde el punto de vista del psicoanálisis freudiano, que se lleva a cabo una sublimación (en física consiste en el cambio de estado de la materia sólida al estado gaseoso sin pasar por el estado líquido) de la pulsión, o en otras palabras, aquella situación que causa dolor es utilizada como aliciente para obtener el éxito. Así mismo, desde teorías más humanistas dentro de la psicología como la Gestalt, se puede argumentar que al entrar en contacto con sus emociones, el sujeto ha aprendido a conocerlas y a través de ellas a conocerse, permitiéndole sanar.

De tal forma que una vez más es posible considerar que cuando la persona entra en contacto con sus emociones y aprende a conocerlas y a usarlas de forma benéfica desarrolla

una mayor Inteligencia Emocional. Por lo cual, este trabajo busca demostrar la relación que existe entre Inteligencia Emocional y Resiliencia, y fomentar la Resiliencia enseñando a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de los factores de riesgo o al menos que palien sus efectos negativos.

La capacidad de muchas personas que han sufrido situaciones indeseables para llevar una vida normal es un testimonio claro de la elasticidad del espíritu humano, de su capacidad de Resiliencia. Los que han tenido que superar una gran prueba describen el encuentro con una persona significativa, la comprensión, el amor, la fantasía, el optimismo, el humor, el afecto, la aceptación de sí mismo, la ilusión, la alegría, la generosidad, la esperanza, la creatividad, el gusto por la vida, el trabajo, entre otros, como factores de Resiliencia y a través de los cuales se logra mejorar el coeficiente emocional.

Martínez (2011) dice que el cociente intelectual no es condición suficiente que garantice el éxito en la vida, sino que es necesario algo más que una buena inteligencia abstracta para poder solucionar problemas personales derivados precisamente de la emocionalidad y de los problemas de relación con las personas próximas. Así que esto de medir la inteligencia a través de pruebas abstractas ha hecho olvidar las emociones del niño, por lo tanto se podrían sacar puntuaciones altas en el coeficiente intelectual y sin embargo no poseer habilidades emocionales adecuadas y no ser competentes para la vida en sociedad y es por esto que la escuela debe plantearse enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes.

Lo anterior a través de experiencias y estrategias que lleven al alumno a conocer sus emociones, a reconocerlas en los demás, clasificarlas, modularlas, gestionarlas, desarrollar

tolerancia, tener una actitud positiva ante la vida y que permita a los maestros prevenir situaciones de riesgo tales como delincuencia y drogadicción, mejorando así la calidad de vida de los alumnos, sus familias y la comunidad en general.

Esta investigación constituye un eslabón más en la gruesa cadena del entendimiento humano, abre las pautas hacia una mejor educación, rica en competencias para la vida, de tal forma que, a lo largo de este documento se contrastarán los componentes tanto de la Resiliencia como de la Inteligencia Emocional para trabajar con base de una inteligencia resiliente emocional y así fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, de una forma integral y significativa.

Beneficios esperados

Con esta investigación se busca marcar un referente para el investigador educativo y brindar un apoyo tanto a maestros, como a padres y alumnos, y a todas las personas involucradas con la educación y en las áreas de formación del carácter tanto en niños como adolescentes, desde una perspectiva psicoeducativa humana, enfocada en las emociones (Woolfolk, 1999).

Además, este trabajo, busca proveer al lector de herramientas teóricas, experienciales y metodológicas para favorecer la Resiliencia en los alumnos, favoreciendo así su Inteligencia Emocional y con esto ayudando a mejorar la sociedad y el nivel de vida de cada individuo.

Por otra parte, la investigación entre los beneficios esperados contribuiría a contrastar, con base en una serie de encuestas y una correlación bivariada entre la Inteligencia Emocional y sus componentes, la Resiliencia y los factores que la integran.

Este trabajo constituye un claro esfuerzo por obtener una radiografía del proceso educativo y su significado en los niños y si bien, no es un estudio exhaustivo, implica un importante acercamiento, que en los años venideros se espera se vaya extendiendo y profundizando, en busca de una mayor Inteligencia Emocional, Resiliencia, Autodependencia y Autorregulación de los alumnos.

1.6 Limitaciones y delimitaciones

Limitaciones

La principal limitante en esta investigación la representa el hecho de que el tema de la Resiliencia es relativamente nuevo, pero esto es precisamente lo que lo hace importante. Otra limitante la representa el que no exista alguna prueba o test especializado que permita medir y clasificar los niveles de Resiliencia, por lo que con base en las aproximaciones de Saavedra y Villalta (2008), Saavedra y Castro(2009), Castro, Llanes y Carreño(2004) y Salgado(2005) será necesario crear uno y para contrastar los resultados habría que aplicar además un instrumento sobre inteligencia interpersonal e intrapersonal o directamente sobre Inteligencia Emocional, (probablemente el TMMS-24), de lo contrario es probable que un test de este tipo tenga un costo alto. No obstante, la disposición existe y el interés por validar esta comparación, también.

Delimitaciones

La investigación se realizará en la Escuela Primaria Federal Alianza por la Educación, ubicada en Cd. Juárez, Chihuahua y se enfocará en el tercer ciclo, es decir, en los alumnos de 5° y 6° de primaria. Dicha investigación permitirá medir la relación entre

Resiliencia e Inteligencia Emocional con el objetivo de fortalecerlas en el aula, y con ello favorecer la adquisición de competencias en los alumnos, promoviendo así su éxito personal y profesional.

Y al ser el diseño de este trabajo de tipo cuantitativo, se buscarán establecer algunas variables de comparación, como ya se había mencionado con anterioridad, y en las cuales se ahondará en el marco teórico.

Por último, cabe destacar que la investigación no solo es viable sino que además los objetivos y la pregunta de investigación, son de suma importancia en el desarrollo en el tiempo, para poder estar a la par con el resto de los países de primer mundo, evolucionar, crear un referente y llegar a la formación de un parteaguas que permita a los niños y a los maestros avanzar hacia una educación de calidad de alto significado personal en el cual todos los actores de la educación se encuentran ampliamente relacionados y comprometidos hacia fines comunes de superación no sólo como país, sino como personas, altamente competentes, resilientes, autorreguladas y enfocadas al éxito común de manera personal, profesional y nacional, creativos e inteligentes emocionalmente, y por tanto preparados para una vida sana y proactiva.

1.8 Definición de términos

Glosario.

Inteligencia Emocional:

Salovey, junto con John Mayer, de la Universidad de New Hampshire, introdujeron este término en el campo de la psicología en 1990. La definen como “la capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo” (Delgado, 2003 p. 4)

Según Goleman (2005), son cinco los componentes que se encuentran en la Inteligencia Emocional (competencias que generan Inteligencia Emocional); a grandes rasgos:

1. Autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo): Se refiere al conocimiento de las propias emociones y cómo afectan. Es muy importante conocer el modo en el que el personal estado de ánimo influye en el comportamiento, cuáles son las virtudes y puntos débiles personales, es esencial. A este respecto, Ibarrola (2006) dice que la percepción de las propias emociones implica el saber prestar atención al propio estado interno y que como por mucho tiempo se han ignorado estas emociones, se está muy poco acostumbrado a hacerlo y es preciso aprenderlo desde pequeños, pero para ello hay que comenzar a prestar atención a las señales corporales que acompañan la aparición de las emociones y los sentimientos, ya que éstas son el punto de intersección enteramente, asimismo comenta es vital evaluar la intensidad con que éstas se presentan para ser capaces de controlarlas sin esperar a que se desborde y aprender a identificarlas y ponerles nombre de forma correcta, y hablar de ellas para incrementar la capacidad de control.
2. Autocontrol emocional (o Autorregulación): Este permite no dejarse llevar por los sentimientos del momento, sino reconocer qué es pasajero en una crisis y qué habrá de perdurar.
3. Automotivación: Dirigir las emociones hacia un objetivo permite mantener la motivación y fijar la atención en las metas en lugar de en los obstáculos. En esto es necesario cierta dosis de optimismo e iniciativa, de forma que se sea emprendedor y

se actúe de forma positiva ante los contratiempos. Bajo el supuesto de que las personas con estabilidad son más productivas y eficaces, se esfuerzan más y son persistentes.

4. Reconocimiento de emociones ajenas (Empatía): Las relaciones sociales se basan muchas veces en saber interpretar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que a menudo son no verbales. Saber escuchar, prestar atención y actuar en consecuencia ayuda a establecer lazos más reales y duraderos con las personas del entorno. Supone pues el poder de sintonizar con las señales sutiles, de lo que los demás sienten o necesitan; incluye dos componentes: una reacción emocional hacia los demás y una reacción cognoscitiva. Reconocer las emociones ajenas es el primer paso para entenderlas e identificarse con ellas.
5. Relaciones interpersonales (o habilidades sociales, liderazgo): Una buena relación con los demás es una de las cosas más importantes para la vida y para el trabajo. Implican saber dirigir a las personas, sabiendo relacionarse con ellas y entendiéndose con los demás, ya que cuando se entiende al otro, sus motivaciones, su forma de pensar, sus sentimientos, se puede elegir la forma más adecuada de presentar el propio mensaje y por fuerza aplicar habilidades de popularidad, liderazgo y eficacia interpersonal.

Sobre lo anterior, Ibarola (2006) comenta que estas cinco competencias o componentes son muy útiles para las cuatro áreas fundamentales de la vida porque:

- 1) Propenden al bienestar psicológico (base para el desarrollo armónico y equilibrado de la personalidad),

2) Contribuyen a la buena salud física (moderando o eliminando patrones y/o hábitos psicosomáticos dañinos o destructivos, y previniendo enfermedades producidas por desequilibrios emocionales permanentes),

3) Favorecen el entusiasmo y motivación y

4) Permiten un mejor desarrollo de las relaciones con las personas, (en el área familiar-afectiva, social y laboral profesional).

Resiliencia:

Es la capacidad que posee un individuo frente a las adversidades, para mantenerse en pie de lucha, con dosis de perseverancia, tenacidad, actitud positiva y acciones, que permiten avanzar en contra de la corriente y superarlas (E. Chávez y E. Yturralde, 2006) o bien, la habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (ICCB, Institute on Child Resilience and Family, 1994).

Ferrer y Prepelitchi (2007) argumentan que dentro de la Resiliencia hay algunos conceptos muy importantes, ya que son característicos de la Resiliencia y representan rasgos que potencian la misma:

- La introspección: se refiere a hacer un análisis interno de lo que se está sintiendo, pensando, cuestionarse asimismo sobre los motivos, expectativas y demás. Significa conocerse mejor.
- La independencia: ésta ayuda a establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos a la potencia, el establecimiento de una distancia emocional y física ante determinadas situaciones, esto sin llegar a aislarse.

- La iniciativa: Se refiere a la capacidad para afrontar los problemas y no permitir que éstos ejerzan control sobre nosotros.
- El humor: Encontrar el lado cómico en las situaciones adversas, permite que éstas sean más llevaderas.
- La creatividad: Lleva a crear orden y belleza a partir del caos y el desorden (en la infancia se expresa en la creación y los juegos que son las vías para disfrazar la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza).
- La moralidad: Invita a desear una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior. Una conciencia moral (compromiso con valores y la separación entre lo bueno y lo malo), es parte esencial de ésta.
- La habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas. Capacita a brindarse a otros y aceptarlos en la propia vida.

Síntesis y conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo se han expuesto algunos de los más importantes antecedentes, que hacen de la necesidad de fortalecer la Inteligencia, algo realmente importante, y como es que a través de la Resiliencia y los factores que la conforman, se pretende fortalecer la Inteligencia emocional, bajo la premisa de que ambas se encuentran íntimamente relacionadas y de que al fomentar la Resiliencia se logra fortalecer la Inteligencia Emocional. Esto podría asegurar en gran medida el desarrollo de los alumnos, apoyándoles en su proceso de crecimiento y aprendizaje tanto en el ámbito cognitivo como en el emocional y por lo tanto, coadyuvar en su futuro éxito tanto personal como profesional y a que sus interrelaciones sociales sean fuertes, proactivas y significativas.

Capítulo 2.

Marco Teórico

Investigaciones empíricas:

El presente capítulo, tiene por objetivo desglosar los orígenes de los dos conceptos que representan el eje de esta investigación, la Inteligencia Emocional y la Resiliencia, para lo cual se inicia con la búsqueda histórica sobre cómo surgen estos conceptos y cómo van evolucionando hasta la actualidad, asimismo cuáles son las características que tiene una persona resiliente y una persona emocionalmente inteligente, con el objetivo de comparar las mismas. Por otra parte, también se incluyen algunas de las acciones que a nivel internacional y nacional se han promovido, para fortalecer tanto la Resiliencia como la Inteligencia Emocional, así como el por qué de la importancia de éstas, además de una lista de ideas tendientes a convertirse en estrategias y experiencias que faciliten su fortalecimiento, especialmente el de la Resiliencia, bajo la hipótesis de que al favorecer ésta, la otra se estará favoreciendo por ende.

2.0 Qué es la Inteligencia Emocional

Para hablar de inteligencia habría que recordar a Alfred Binet quien en 1900 creó la primera escala para medir el Coeficiente Intelectual al diseñar una medida que buscaba predecir qué alumnos de las escuelas de primaria en la ciudad de París tendrían éxito en sus estudios, y cuáles fracasarían. Resultó así su reconocido test de inteligencia, más tarde revisado por Lewis Terman(1916) de la Universidad de Stanford (USA), definiéndose de

forma operacional a la inteligencia como la habilidad para responder a los ítems o reactivos de un test (Vázquez, 2003).

Ibarola (2006) comenta que en 1958 Wechsler creó la definición de inteligencia como “la capacidad global del individuo para actuar con propósito, pensar racionalmente y manejar efectivamente su ambiente”. Así pues, esta medición de la inteligencia se basaba en un numeral que daba el coeficiente intelectual del individuo y ésta se formaba a través del medir la capacidad de análisis, comprensión, retención y resolución de problemas, creando así la prueba psicométrica WAIS para adultos (*Wechsler Adults Intelligence Scale*), test construido para evaluar la inteligencia global, entendida como concepto de CI, de individuos entre 16 y 64 años, de cualquier raza nivel intelectual, educación, orígenes socioeconómicos y culturales y nivel de lectura, prueba individual que consta de 2 escalas: la verbal y la de ejecución y el WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*) para los niños. La medida de la inteligencia se plasmaba en un número que indicaba el cociente intelectual, que reflejaba el nivel de competencias que lo componen, como son: la capacidad de análisis, comprensión, retención y resolución de problemas de índole cognitivo.

En 1920, el psicólogo Edward Thorndike habla de la Inteligencia Social, definiéndola como cierta habilidad para comprender, dirigir y actuar sabiamente en las relaciones humanas. Thorndike expone tres tipos de inteligencia, la social, la mecánica (capacidad de comprender y manejar objetos) y la abstracta (posibilidad de manejar ideas).

Más adelante, en 1938, Otto Rank, (discípulo de Sigmund Freud), durante el transcurso de una conferencia en la Universidad de Minnesota, dijo: ‘He aprendido de mi

propia experiencia que el proceso terapéutico es básicamente una experiencia emocional, que tiene lugar con independencia de los conceptos teóricos del analista. Por lo tanto, podríamos definir la relación personal como lo que sucede cuando una persona ayuda a otra a desarrollarse y a crecer, sin manipular demasiado la personalidad de otro individuo' (citado en Herrera, 2003, ¶ 4)

Así mismo, Ibarola (2006) dice que posterior a esto, Howard Gardner, en 1983, revolucionó el concepto de inteligencia con su teoría de las Inteligencias Múltiples, de las cuales hasta la fecha, entre las nueve establecidas por Gardner, la que sugiere Dan Millman y la agregada por la Dra. Frade Rubio, se distinguen once, siendo a grandes rasgos las siguientes:

1. Inteligencia interpersonal: capacidad de discernir y de responder apropiadamente a los modos, temperamentos, humores, motivaciones, intenciones y deseos de la gente. Trata sobre los lazos, relaciones y comunicaciones entre las personas. Es la que permite desarrollar relaciones satisfactorias con los demás. Ser empáticos, ponerse en el lugar de otros, lograr la confianza y el respeto de la gente.
2. Inteligencia intrapersonal: capacidad de tener acceso a sus propias sensaciones y capacidad para discriminar entre ellas y de trazar acciones sobre ellas para dirigir comportamientos. Habilidad para comprendernos a nosotros mismos. Una fuerte inteligencia intrapersonal incrementa la autoestima, fortalece el carácter para resolver problemas internos.

3. Inteligencia lingüística: sensibilidad a los sonidos, ritmos, a los significados de las palabras, de las diversas funciones del lenguaje. Es la capacidad de utilizar eficazmente las palabras, ya sea en las áreas de lectura o escritura.
4. Inteligencia lógico-matemática: sensibilidad y capacidad de discernir sobre modelos lógicos o numéricos, capacidad para manejar encadenamientos largos de razonamiento. Es la habilidad para entender y trabajar con números, es decir, la lógica. Es muy importante en las áreas de la ciencia.
5. Inteligencia musical: capacidad de producir y apreciar ritmos, tonos, melodías, tiempos, timbres, sonidos, así como las diversas formas de expresión musical. En otras palabras es la capacidad y sensibilidad para producir y pensar en términos de ritmos.
6. Inteligencia visual - espacial: capacidad de percibir la representación visual del mundo espacial. Exactamente de visualizar y de crear imágenes mentales. Es la capacidad de ver los objetos en tres dimensiones. Gran parte de la creatividad viene de esa inteligencia. Arquitectos y artistas necesitan de esta habilidad.
7. Inteligencia manual-kinestésica: capacidad de controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos con destreza. Se relaciona con el deporte, la danza, en donde se involucran el cuerpo y las manos. Es la armonía entre el cuerpo y la mente.
8. Inteligencia naturalista: es un tipo de inteligencia que demuestran expertos en reconocer, clasificar y estudiar la naturaleza. Es la que permite interactuar con la naturaleza y disfrutar de ella.
9. Inteligencia existencial o filosófica: propone la capacidad de situarse uno mismo en relación con el cosmos -lo infinito y lo infinitesimal- y la capacidad de situarse uno

mismo en relación con determinadas características existenciales de la condición humana como el significado de la vida y de la muerte, el destino final de uno mismo y el destino psicológico. Así mismo, se entiende como la inclinación que tienen los seres humanos, a hacer preguntas fundamentales acerca de la existencia

10. Inteligencia espiritual. Consiste en crear un encuentro consigo mismo. Es el análisis interior que lleva a cabo cada persona. Se basa en la reflexión personal, considerando aspectos culturales y costumbres (Millman, 1995).

11. Inteligencia Educativa. Frade (2009) comenta que esta se refiere a la capacidad de las personas para educar a otros, para influir en el desarrollo de su aprendizaje a lo largo de la vida. satisfacer las necesidades educativas de las generaciones futuras a fin de que puedan conservar su cultura y sociedad e incluso transformarla en algo mejor. (apuntes de la materia de desarrollo cognitivo-UACJ primavera 2008)

De las anteriores, para este estudio se da especial atención a la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal, por encontrarse estrechamente relacionadas con la competencia social y emocional.

A este respecto, Gardner (1983) habla de dos tipos de inteligencias referidas a la competencia social y emocional de los individuos; “La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado”(citado en Morales, 2010, ¶ 3) Y la Inteligencia Intrapersonal como “el conocimiento de los aspectos internos de una persona:

el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta” (citado en Morales, 2010, ¶ 4)

Posteriormente en 1987, el psicólogo norteamericano Sternberg, identifica tres tipos de inteligencia. La analítica, que permite evaluar, comparar y asociar hechos o conocimientos; la creativa, que capacita para descubrir, imaginar y proyectar ideas o planes y la práctica, que resulta indispensable a la hora de ejecutar, implementar y activar esas decisiones o proyectos. Acuña el término “Inteligencia exitosa” para definir “aquella inteligencia que conduce al triunfo, distinta tanto del cociente intelectual, que implica logros académicos, como de la Inteligencia Emocional, que implica la modalidad de pensamiento, más idónea para la relaciones personales” (Ibarola, 2006, p. 2), de tal forma que las personas que poseen este tipo de inteligencia son motivadas, autocontroladas, perseverantes e independientes; se muestran siempre astutas para conseguir resultados a partir de lo que hacen, ya que disponen del saber práctico necesario para hacerlo bien y para encontrar maneras de superar sus limitaciones.

Ahora bien, se puede decir que el concepto de Inteligencia Emocional es nuevo relativamente, ya que aun cuando fue originalmente creado en 1990, por dos psicólogos norteamericanos, el Dr. Peter Salovey y el Dr. John Mayer, de las universidades de Harvard y de New Hampshire respectivamente, quienes consideraban que la inteligencia no sólo tiene un componente cognitivo sino también un fuerte componente emocional. Definen a la inteligencia interpersonal como:

Un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno [...] un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios; así como los de los demás, de discernir entre ellos esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones (citado en Morales, 2010, ¶ 5)

El concepto pasó desapercibido hasta que Daniel Goleman, investigador y periodista del *New York Times*, llevó el tema al centro de la atención en todo el mundo, a través de su obra “La Inteligencia Emocional” (1995). Definió el concepto como la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar la conducta respondiendo adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de los demás, asimismo como “la capacidad de motivarse a uno mismo y perseverar frente a las frustraciones; de controlar los impulsos y posponer la gratificación; y de evitar que la desazón menoscabe la posibilidad de pensar, comprender a los demás y mantener la esperanza” (Citado en Liello, 2009, p. 11)

Posteriormente, Goleman (1998) escribiría en su libro, “Inteligencia Emocional en la empresa”, en el año de 1998: “El término de Inteligencia Emocional se refiere a la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones” (citado en Morales, 2009, ¶ 7)

En la actualidad es posible identificar varios modelos que explican la Inteligencia Emocional: el de cuatro ramas de Mayer y Salovey (2000), que considera la Inteligencia

Emocional como una habilidad; el de competencia o habilidades emocionales de Goleman (1995), que la determina como una competencia emocional enfocada al desempeño en las organizaciones; el multifactorial de Bar-On (1997) quien enfoca al comportamiento y la personalidad del individuo; el de Autorregulación de Higgins, Grant, Shah (1999) y Bonano (2001); y el de procesos de Gross, Barret y Jhon (2002) (citados por Vásquez, 2003).

2.0.1 Qué características tiene una persona inteligente emocionalmente

A este respecto, Ibarola (2009) comenta en su artículo “La educación de la inteligencia emocional” que viene a ser el resumen de los varios libros que ha escrito al respecto, que las personas emocionalmente inteligentes tienen por características:

1. Actitud positiva: Rescatan los aspectos positivos por encima de los negativos; se presta más atención a los aciertos que a los yerros, las cualidades sobre los defectos, entre otros. Buscan siempre el justo equilibrio entre tolerancia y exigencia.
2. Reconocen los propios sentimientos y emociones: Son capaces de reconocer cómo se sienten y actuar en consecuencia a ello.
3. Se sienten capaces de expresar sentimientos y emociones: Buscan canalizar sus emociones a través de medios de expresión propicios, tanto aquellas emociones consideradas positivas como las llamadas negativas.
4. Son capaces de controlar sentimientos y emociones: Encuentran equilibrio entre expresión y control, toleran la frustración y son capaces de demorar gratificaciones. Saben esperar.

5. Empatía: Son capaces de entrar en el punto de vista de la otra persona, de entender y comprender cómo se está sintiendo el otro.
6. Son capaces de tomar decisiones adecuadas: Integran lo racional y lo emocional en la toma de decisiones.
7. Tienen motivación, ilusión e interés: Son capaces de motivarse, ilusionarse por lograr metas así como de interesarse por las personas y las cosas que les rodean.
8. Autoestima adecuada: presentan sentimientos positivos hacia sí mismas y confianza en sus capacidades para hacer frente a los retos que se encuentren en la vida.
9. Saben dar y recibir: Conocen la riqueza de dar. Son humildes y agradecidos al recibir.
10. Tienen valores que dan sentido a su vida: Ya sea las virtudes cardinales, las teologales u otros valores, tienen convicciones personales, morales y éticas, y actúan en consecuencia a ellas.
11. Superan las dificultades y frustraciones aunque hayan sido muy negativas: Son resilientes y capaces de sublimar lo que les haya sucedido.
12. Son capaces de integrar polaridades: lo cognitivo y lo emocional, el hemisferio derecho y el izquierdo, soledad y compañía, tolerancia y exigencia, los derechos y los deberes, la agresividad y la pasividad. En una palabra, buscan la homeostasis, la catarsis.
13. Son asertivas: Tienen un comportamiento comunicacional maduro, en el cual no agreden ni se someten a la voluntad de otras personas, sino que manifiestan sus convicciones y defienden sus derechos de forma consciente, congruente, clara,

directa y equilibrada, sin la intención de herir o perjudicar, actuando desde un estado interior de autoconfianza.

2.0.2 Factores que afectan o favorecen el desarrollo de la Inteligencia Emocional

Entre los factores que impiden el desarrollo óptimo de la Inteligencia Emocional se pueden encontrar entre otros:

- A. Medio ambiente. Si el medio en el cual se desenvuelve el estudiante está cargado de aspectos negativos es posible que estos afecten su desarrollo.
- B. Rompimiento familiar. De forma general, los problemas que se dan en el hogar tienen una influencia sobre las emociones de los estudiantes y sobre la forma en que resuelven problemas y se desenvuelven en su vida inter e intrapersonal.
- C. Alimentación inadecuada. Recordando a Maslow, al tener una necesidad primaria insatisfecha, las otras necesidades se ven aplastadas y por lo tanto no se logra su consecución.
- D. Depresión. Los estados anímicos y psicológicos afectan gravemente al desarrollo de la Inteligencia Emocional y el consecuente desarrollo de las personas.
- E. Falta de comunicación. Al no existir una comunicación fuerte entre la familia, la persona en solitario no es capaz de tomar de forma adecuada algunas decisiones.
- F. Influencia de los amigos. En algunas ocasiones, los llamados “amigos” ante propia ignorancia pueden dar malos consejos o bien incitar a las personas a cometer acciones inadecuadas, mediante la presión social, que apela a la necesidad de aceptación.

G. Consumo de drogas y alcohol. El consumo de estupefacientes es una causa común que obnubila la capacidad de decisión y por tanto entorpece la Inteligencia Emocional.

Asimismo, ignorar las emociones de los hijos o de los alumnos puede provocar que éstos se sientan no queridos y afectar su desarrollo emocional; también el mostrarse demasiado liberal en las decisiones conlleva una falta de carácter y los invita a sobrepasar los límites, por otra parte, la falta de respeto y la ignorancia son factores que pueden impedir un desarrollo óptimo de la Inteligencia Emocional de los individuos.

Salovey y Mayer (2000) proponen como factores que facilitan el desarrollo de la Inteligencia Emocional, cuatro técnicas que pueden ser usadas de forma independiente, pero que al mismo tiempo cada una de ellas se construye sobre las bases de las otras.

1. Identificar las emociones en uno mismo y en los demás. Esta técnica invita a identificar con total precisión las emociones que suceden en cada momento para así ser capaces de expresarlas ante los demás y alcanzar la capacidad de comunicar de forma efectiva.
2. Utilizar las emociones. Esto incluye tener un buen estado de ánimo para facilitar el pensamiento, dado que el modo como se siente influye directamente en la manera de pensar y en la naturaleza de los propios pensamientos. Así, un mosaico de las emociones puede avasallar los procesos de pensamiento. Por otro lado, las emociones dirigen la atención hacia los acontecimientos más importantes; para emprender una acción, por lo que el uso adecuado de las emociones ayuda a guiar el proceso de pensamiento para resolver los problemas que se presentan.

3. Comprender las emociones. Las emociones no son sucesos aleatorios, sino que tienen una serie de causas subyacentes. Cambian siguiendo una serie de reglas y, por tanto, pueden llegar a comprenderse y este conocimiento se refleja en el vocabulario emocional y en la capacidad para realizar análisis de emociones futuras.
4. Manejar las emociones. Como las emociones contienen información e influyen en el pensamiento, es necesario incorporarlas de forma inteligente al razonamiento, a la forma de solucionar los problemas, a los juicios y a la conducta. Es necesario mostrarse abiertos a las emociones, sean o no bienvenidas, para poder elegir diferentes estrategias que aprovechen la sabiduría que proporcionan los sentimientos.

De acuerdo a lo anterior, en la escuela, existen también algunos recursos y estrategias metodológicas tendientes a convertirse en factores que faciliten en los alumnos su Inteligencia Emocional y entre los cuales se pueden destacar los siguientes:

- A. Los contenidos que el profesor utilice dentro del marco de su clase deben tener la posibilidad de ser vividos por el alumno. Es decir, experimentados desde la emoción y no sólo como datos o conocimientos. De tal forma que esta interacción efectiva con la materia es una de las constantes en educación emocional que habrá de facilitar su desarrollo emocional.
- B. Las preguntas y cuestionarios (abiertos principalmente) son recursos que se deben incluir al final de las unidades didácticas para llevar al alumno a la reflexión sobre el impacto emocional de un conocimiento o el valor añadido que aporta éste.

- C. Las fotografías, así como los videos, son elementos que habrán de provocar el uso del mundo emocional, por lo que a partir de este material gráfico las experiencias de los alumnos se prestan a suscitar el análisis y la reflexión sobre los sentimientos y emociones de los demás.
- D. Cuentos y poesías son otros instrumentos de gran importancia que brinda la literatura, pues están llenas de situaciones emocionales que al ser analizadas en el aula, favorecen la Inteligencia Emocional.
- E. El uso de juegos es otra estrategia de comunicación y expresión emocional de gran valor.
- F. Asimismo, al seguir la guía articuladora que forma parte de los libros que hoy poseen los maestros dentro de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se pueden utilizar películas que conducen de forma natural al análisis de las emociones tanto de los personajes de los espectadores.
- G. Las técnicas de juego de roles (*Role Playing*) son experiencias que permiten a los alumnos a través de la dramatización y la escenificación, representar situaciones interpersonales que le permitan modular sus respuestas ante los elementos de un problema.
- H. La música es también un estímulo muy apropiado para producir emociones, educar en la sensibilidad, en valores y desarrollar actitudes constructivas. Los diferentes tipos de música pueden favorecer diferentes partes del cerebro triuno, (cerebelo [reptil], mamífero y neo corteza) y así favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente si ésta se encuentra acompañada de ejercicios kinesiológicos.

- I. Utilizar colores y formas que provoquen la contemplación; el arte proporciona medios para expresar sentimientos e ideas de manera creativa, y hace que las experiencias de aprendizaje sean más significativas.
- J. El fomento de la imaginación como vehículo para el descubrimiento es en sí un motivador por excelencia ya que suscita una emoción básica, la curiosidad.
- K. El aprendizaje cooperativo implica el trabajo en equipo en donde todos los miembros ponen su parte, lo que provoca mayor atención y los alumnos sienten el positivo aprendizaje al estar construyendo y poniendo en juego actitudes y habilidades, además de conocimientos. (De la Vega, 2009)

Todas estas estrategias y muchas más que pueden adaptarse a la casa y a la escuela, son factores que habrán de facilitar el desarrollo de la Inteligencia Emocional y que al encontrarse ausentes, habrán de dificultar en los alumnos, el desarrollo de esta importante competencia.

2.0.3 Por qué fomentar la Inteligencia Emocional en los alumnos.

En ese sentido Ibarola (2006) dice que existen diversos argumentos que pueden esgrimirse para justificar la necesidad de Inteligencia Emocional desde el aula y el hogar, y destaca a grandes rasgos los siguientes:

- A. Desde la finalidad de la educación. Dado que ésta representa el que el alumno se desarrolle de forma integral, es claro que el desarrollo de personalidad necesita del fortalecimiento de un componente cognitivo y un componente emocional.

- B. Desde el proceso educativo. Al ser la educación un proceso caracterizado por la relación interpersonal, tiene un componente emocional. Es necesario que se preste atención especial a la influencia que ejercen las emociones sobre los procesos de aprendizaje.
- C. Desde el autoconocimiento. Conocerse a sí mismo ha sido siempre un eje rector. Como rezaba la leyenda en el frontispicio del templo de Delfos, pasando por las enseñanzas de Sócrates y hasta nuestra era, donde la metacognición toma un nuevo sentido, sin duda conocerse asimismo es vital para un desarrollo pleno.
- D. Desde el fracaso escolar. Haciendo énfasis en la educación emocional, es posible ayudar a los alumnos a enfrentarse al aprendizaje con herramientas que lo lleven a prevenir la depresión y el descenso del autoestima así como otros aspectos que acompañan el fracaso escolar, como la reprobación y el abandono, las dificultades de aprendizaje y el estrés ante los exámenes. Es decir, que prestar atención a las emociones y fortalecer la inteligencia permite prevenir el fracaso escolar.
- E. Desde las relaciones sociales. La manera en la que se establecen relaciones interpersonales puede convertirse en una fuente de conflictos o bien potencializar la vida social. Generalmente estos conflictos se provocan por inadecuadas expresiones en las emociones o bien por la falta de interpretación de las señales no verbales de los demás; una buena Inteligencia Emocional permitiría interactuar de una manera más adecuada.
- F. Desde la salud emocional. Investigaciones dentro del campo de las neurociencias han destacado la estrecha relación que existe entre las emociones y la salud. El estrés, la depresión, etc., pueden ser causantes directos de un bajo control de las

emociones y podrían resolverse a través de Inteligencia Emocional (Ibarola, 2006, p. 8 - 9)

Asimismo, esta autora menciona que algunos de los beneficios derivados de la aplicación de los programas enfocados a la Inteligencia Emocional son:

- a. Una mejor autoestima.
- b. Mejor rendimiento académico.
- c. Aumento en las relaciones interpersonales.
- d. Disminución de conflictos, disminución de ansiedad.
- e. Mejora en la capacidad de comunicación verbal y no verbal.
- f. Aprendizaje de forma constructiva de relacionarse con los demás.
- g. Mejora en la conducta social.
- h. Aumento de la tolerancia.
- i. Mejor toma de decisiones.
- j. Fijación de metas y objetivos realistas.
- k. Resolución de conflictos de forma positiva, desarrollo de control sobre los propios impulsos.
- l. Mayor desarrollo de la responsabilidad personal (Ibarola, 2006, p. 13).

2.0.4 Qué se ha hecho hasta hoy para fomentar la Inteligencia Emocional en la educación básica.

En los últimos años, psicólogos, educadores y pedagogos han constatado que el pleno desarrollo de las personas incluye también una dimensión especial: la Inteligencia

Emocional, incluso se ha comprobado que los alumnos entrenados en las habilidades emotivas obtienen mejores rendimientos en el mundo académico y posteriormente en el mundo profesional, y en su vida social. Por lo cual, ante este descubrimiento en numerosos lugares se han puesto en marcha programas diferentes sobre educación emocional con el fin de entrenar y educar a los alumnos en este tipo de habilidades (Ibarola, 2006).

Un ejemplo de lo anterior se encuentra en el programa educativo inglés, que busca instruir a todos los directivos escolares del país para desarrollar sus aptitudes emocionales. Estos cursos se realizan en todos los centros de educación primaria y secundaria de Reino Unido y se prevé que este plan alcance a 3500 directores al año y que sea impartido por instructores elegidos mediante concurso público. *Hay Group* (firma de consultoría global de management que trabaja con los líderes para transformar su estrategia en realidad) ha sido la encargada de adiestrar, asesorar y hacer el seguimiento de la labor de los instructores. Los cursos que se han impartido en más de 90 centros muestran excelentes resultados. El objetivo es aumentar el nivel educativo de los estudiantes y la idea es que la aplicación de programas para desarrollar la Inteligencia Emocional de los directores, revierta en la actitud del alumnado e incremente sus resultados académicos (Ibarola, 2006).

Por otro lado, en New Haven, a través del currículum de “*Self Science*” de Stone, desde 1971 se imparten con éxito, clases de aptitud emocional tres veces por semana para los alumnos de quinto grado; un programa cuyo objetivo es el desarrollar diversas competencias emocionales que les ayuden a identificar, expresar y controlar emociones. Asimismo, se ofrece un programa alternativo llamado aptitudes para la vida en forma de temas transversales; éste busca la integración en las clases de los contenidos básicos, la gestión de las emociones.

Por otra parte, la autora anteriormente citada habla también de los programas de alfabetización emocional (concepto acuñado por Goleman), destacando según sus investigaciones que dichos programas mejoran las calificaciones académicas y el desempeño escolar de los alumnos, y agrega:

En un momento en que demasiados niños parecen carecer de la capacidad de manejar sus problemas, de prestar atención o de concentrarse, de controlar sus impulsos, de sentirse responsables por su trabajo o de interesarse por aprender, cualquier intervención que mejore estas habilidades y de pautas de actuación ayudará a su educación (Ibarola, 2006, p. 12)

Efectivamente, los programas de desarrollo de la Inteligencia Emocional mejoran la posibilidad de fomentar competencias en la escuela y cumplir su misión de enseñar y coadyuvar al desarrollo integral de los alumnos.

Concomitante a lo anterior, en Barcelona, se ha estado llevando a cabo la aplicación de un programa de educación emocional dentro de las escuelas, cuyo objetivo es demostrar su eficacia sobre el estrés y mostrar a los profesores cómo el comportamiento afecta el desempeño de los alumnos y por qué es necesario trabajar en pro de construir un sano incremento de la Inteligencia Emocional. Para esto, un equipo de terapeutas dirige programas a los profesores que posteriormente aplican con sus alumnos. Allende, en secundarias se lleva a cabo un programa de estudios emocionales creado por Diez de Ulzurum y Martí. El mismo, busca continuar con el proceso de fortalecer la Inteligencia Emocional entre los estudiantes.

De igual manera, desde 1997, el programa “desconóctete a ti mismo” dirigido a alumnos de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y bachillerato,

imparte diez temas con diferentes objetivos, en un promedio de seis sesiones de una hora, donde hay una parte dedicada al profesor y otra al alumno. Ha estado presentando excelentes resultados en cuanto a alfabetización emocional (Güell y Muñoz, citados por Ibarola 2006, p. 11)

Por otra parte, también en España los trabajos del GROPE (Grupo de Orientación Psicopedagógica) han dado como resultado una serie de libros, diseño y evaluación de programas y dirección de programas dentro de la educación emocional; entre ellos se pueden citar los siguientes:

- Programa de Educación Emocional para la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), de Vicente Pascual y Montserrat Cuadrado;
- Programa de Educación Emocional para Edad Infantil, de Elia López;
- Programa Desarrollando la Inteligencia Emocional, de Vallés y Vallés;
- Programa SICLE. Siendo Inteligente Con Las Emociones, de Vallés;
- Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emocional, de Hernández y Jaráz y
- Programa de Educación Emocional de Traveset dirigido a la ESO.

Concomitante, el programa “sentir y pensar” (organizado en dos modalidades uno para niñas de tres a cinco años y otro para niños de seis a ocho años), gira en torno a nueve módulos en los que se trabajan diversas dinámicas y actividades sobre Inteligencia Emocional enfocadas a autoconocimiento, autoestima, autonomía, comunicación, habilidades sociales, escucha, solución de conflictos, pensamiento positivo y asertividad.

Posteriormente, en Estados Unidos y en América Latina se comenzaron a aplicar programas como el Programa de Educación Social y Emocional para Instituciones Educativas PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*), que se implementó con la idea de que las emociones transmiten información y que cuando uno siente una emoción de tipo negativo, lo primero es detenerse y calmarse. Entre los programas de desarrollo social destaca el de Mark Greenberg, el cual se basa en establecer zonas de paz, a través del método de semáforo, donde se recurre a imágenes y cuentos, y cada color representa un paso diferente en el aprendizaje del autocontrol. El rojo representa respirar lento y profundamente, formulando el problema; el amarillo, es preguntarse qué es lo que se puede hacer y cuestionarse sobre si funcionará, y por último el verde será llevar a la práctica la mejor alternativa y luego evaluar cómo ha funcionado.

En 2005, se autorizó la traducción de PATHS al español, así como la distribución para países de habla hispana. Desde México se difunde el Programa de Educación Social y Emocional para Instituciones Educativas, estableciendo representaciones en países como Colombia y Argentina, Venezuela y próximamente Chile, en donde se realizan adaptaciones regionales al currículum original (Banfield, 2011).

Este programa pretende estimular la actividad de ambos hemisferios cerebrales dando énfasis al izquierdo, en donde residen las habilidades de lenguaje y de razonamiento, al igual que las emociones positivas. Por otra parte, enfatiza la empatía y la compasión, enseñando a los niños a respetar los sentimientos y conductas de otros. Sus áreas de influencia son: la emocional (autoestima, autocontrol, autoconfianza, tolerancia a la frustración, locus de control, comprensión emocional, alerta emocional, empatía,) la cognitiva (atención, concentración, proceso cognitivo, comprensión lingüística,

pensamiento analítico, razonamiento abstracto, toma de decisiones) y la social (cooperación y competencia modales). No obstante, su implementación en América Latina es de poca a nula, de tal forma que aunque algunas instituciones privadas han integrado a su currículo actividades tendientes a fortalecer la Inteligencia Emocional, no es así en las escuelas de educación pública.

Lo anterior es realmente lamentable, porque los programas de educación emocional y de alfabetización emocional son realmente una valiosa ayuda para el desarrollo de los alumnos tanto dentro como fuera del escuela y tanto para su presente como para su futura vida social y profesional, ya que como Ibarola (2006) argumenta, este tipo de programas tienen entre otros como objetivos principales:

1. Proporcionar herramientas para el éxito a largo plazo tanto a nivel personal como social de los individuos.
2. Aumentar el comportamiento emocionalmente inteligente, desarrollar empatía, comunicación efectiva, la inclusión y la cooperación.
3. Prevenir factores de riesgo tanto dentro del aula como fuera de ella, conductas violentas conflictos negativos, rechazos, entre otros,
4. Crear un ambiente de aprendizaje, donde la curiosidad de los alumnos mantenga sus automotivaciones con el fin de construir contextos que favorezcan la consecución de logros.
5. Aumentar el conocimiento de la interdependencia, de la responsabilidad personal, del uso de opciones y de pensamiento consecuente.

6. Transferir las habilidades de la Inteligencia Emocional a temas académicos y al funcionamiento personal y social, desarrollando el pensamiento crítico y el pensamiento creativo (Ibarola, 2006, p.12 - 13)

2.1 Qué es la Resiliencia.

Como ya se mencionó anteriormente, es un término que se ha extraído de la física, en donde se refiere a la capacidad que tienen algunos materiales de no deformarse bajo la presión, de tal manera que cuando ésta desaparece o se debilita pueden recuperar su forma.

Este concepto fue introducido en el ámbito psicológico hacia la década de los años setenta, por el Paidopsiquiatra de enfoque conductista, Michael Rutter, para quien se reducía a una suerte de «flexibilidad social» adaptativa (Trevizan, 2008).

Con el tiempo se ha aplicado en la psicología del comportamiento y las relaciones para explicar cómo una persona que ha vivido situaciones traumáticas de duración e intensidad considerable, ha logrado superarlas y no perder la integridad de su persona e incluso obtener una mayor, viéndose reforzada su maduración, su desarrollo y su misma personalidad.

El concepto se profundizó al trascender al conductismo, con las investigaciones del etólogo Boris Cyrulnik, quien en 1999 lo amplió observando a los sobrevivientes de los campos de concentración, los niños de los orfanatos y los niños en situación de calle. Explicó por qué niños y niñas que viven en la miseria, o personas que experimentan situaciones límite, son capaces, no solamente de superar las dificultades, sino incluso de

salir fortalecidas de ellas, lograr resistir, sobrevivir y acceder a una vida productiva para sí mismos y para su sociedad (Trevizan, 2008).

Grotberg (1998) dice respecto a este término que es la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar una competencia social, académica y vocacional, pese a estar expuesto a acontecimientos adversos, al estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy; la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas.

La vida diaria está sujeta a acontecimientos duros como la muerte de un ser querido, una enfermedad complicada, experiencias laborales difíciles, problemas serios de relación de pareja, la soledad, el aislamiento social, la competitividad por ocupar un puesto, el desempleo, los problemas económicos, entre otros y ante estas situaciones las personas reaccionan de distinta manera según su grado de vulnerabilidad, o dicho de otra manera según su “grado de resiliencia”. Esta capacidad de Resiliencia caracteriza a aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas y con éxito (Rutter, 1993).

Por otro lado, Gordon (1979) habla de dos conceptos muy importantes, la Escucha Reflexiva que se refiere a realmente escuchar a los hijos y fomentar que ellos se escuchen a sí mismos, pero también a fomentar que ellos se vuelven Autorregulados y responsables de sus decisiones. Permitir que los niños se vuelvan responsables de sí mismos, que entiendan las consecuencias de sus actos y decidan cómo desean actuar a sabiendas de tales consecuencias lógicas y naturales, permite a los niños crecer; por supuesto, es necesario hacerles saber que se está ahí, con ellos, que se les apoya pero que no se resolverá o

decidirá por ellos; esto los lleva a autorregularse. Franklin alguna vez comentó que ‘El aprendizaje autorregulado es, más que una realidad generalizada, es una meta a la que se debe aspirar’ (antologado en Manero, 1958)

Para hablar de la Autorregulación es necesario recordar que desde hace algunos años, los docentes han procurado desarrollar capacidades y valores por medio de contenidos, métodos y procedimientos en el marco de la educación entendida como intervención en procesos cognitivos y afectivos. Pero intervenir ¿para qué? pues bien, para desarrollar personas capaces de vivir y convivir como personas, ciudadanos y profesionales (García, 2001). Así surge la propuesta de una educación centrada en la teoría socio-cognitiva, desde la cual preocupa el actor y el escenario del aprendizaje profundizando más en el cómo (refiriéndose al aprendiz) y el para qué (refiriéndose al ambiente) aprenden los aprendices, y por ello en procesos cognitivos y afectivos contextualizados y aplicados. El supuesto es que sí se mejora el cómo y el para qué aprenden, se mejora la cantidad y calidad de lo aprendido (Gordon, 1979).

La Autorregulación pretende que los alumnos sean activos, emprendedores y protagonistas de su propio aprendizaje; es decir, capaces de participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la determinación de los procedimientos y medios para lograrlo, así como en la evaluación del proceso y sus resultados.

Como punto principal de la Autorregulación se encuentra la interconexión de los procesos cognitivos y afectivos, como agentes participativos dentro del proceso que se vuelve único en las relaciones sociales. Sin embargo, esta conceptualización se puede entender como lo dice el autor cubano La Barreré (1995), como toda la actividad que un sujeto realiza a fin de generar, mantener y modificar su comportamiento en correspondencia

con fines que han sido trazados por uno mismo. Este autor define la Autorregulación como ‘la esfera de los motivos y necesidades’ del aprendizaje, estimulada por motivaciones en las relaciones sociales, es decir, un sistema armónico que determina una orientación y alcanza una fuerza de estímulo.

De tal forma que la Autorregulación se puede definir como el conjunto de los pensamientos, sentimientos y actos originados por los estudiantes que están orientados sistemáticamente a la consecución de sus metas. Aunque hay varias posturas, éstas convergen en definir el aprendizaje autorregulado como la activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas.

Son diversos los factores que influyen en el deseo de aprender de los niños; entre los más importantes, se pueden encontrar: el ambiente familiar, la salud, el desarrollo intelectual, las circunstancias económicas, influencias culturales, interacción social y niveles educativos externos, es decir, forman parte del ambiente del niño, la familia, la escuela, la sociedad y los medios masivos de comunicación, e incluso la religión, la práctica de esta. Asimismo, es posible identificar una influencia interna potencial, la autocomprensión o *autoinsight*, descrita por Rogers (1976) como la aceptación del yo y la realidad, y como un sentido de responsabilidad por el yo, que incluye el desarrollo físico y psicológico del sujeto.

Así mismo, Rogers (1976) decía que para que una persona pudiera crecer, era necesario que se sintiera motivada a hacerlo y sugería que la manera era a través de una ‘Aceptación Incondicional Positiva’, es decir, que el niño sepa que se le ama, que se le respeta, y que no es de manera alguna culpable de las cosas que suceden a su entorno, pero si de lo que va a hacer con lo que tiene a su alrededor y de la forma en que reaccionará a

estas circunstancias en su vida. Rogers consideraba desde su enfoque humanista, así como lo hiciera Rousseau en su tiempo, que los hombres son buenos por naturaleza y que si se sentían amados, llegaría un momento en que se amarían a sí mismos, que se aceptarían y aceptarían su realidad y entonces lograrían transformarla, amando a los demás y autorregulándose.

Por otro lado, ya lo proponía Piaget (1976), es necesario no imponer por autoridad aquello que el niño puede hallar por sí mismo. De igual forma, Freinet (1969) diría que a nadie le gusta que le digan lo que tiene que hacer aun cuando sea lo correcto, ni cuando se lo digan correctamente, y por esto es necesario crear en las escuelas un ambiente infantil propicio donde el niño pueda experimentar y crear sus propias reglas y vivir las consecuencias de sus acciones, y en donde el niño a través del juego encuentre placer y funcionalidad en su aprendizaje.

Este aprendizaje debe ser útil, práctico y significativo. Este último concepto es acuñado por David Paúl Ausubel con la intención de superar tanto los límites de la enseñanza tradicional del tipo de la acumulación memorística, como el exceso de actividad que se derivaba de las corrientes a favor del aprendizaje por descubrimiento, el cual impedía en ocasiones la asimilación de nuevos contenidos.

Ausubel, Novak y Hanesian (1986) exponen la importancia de la significatividad del aprendizaje. La significatividad se logra cuando la nueva información pone en movimiento y relación, conceptos ya existentes en la mente del que aprende, es decir, conceptos inclusivos o inclusores. Para este tipo de aprendizaje, Ausubel menciona que debe existir lo que denomina “actitud para el aprendizaje significativo”, que se trata de una disposición por parte del aprendiz para relacionar una tarea de aprendizaje sustancial y no

arbitraria, con los aspectos relevantes de su propia estructura cognitiva (Citado por Masachs, Camprubi y Naudi, 2005).

Según Baquero (1996), los conceptos de aprendizaje significativo y motivación del aprendizaje, se conjuntan durante el proceso de aprendizaje dando “significatividad” a lo que se aprende, ya sea en términos de cómo se eslabona una actividad concreta con la apropiación de un objeto complejo o con la secuencia de las situaciones de enseñanza en relación al objetivo. A lo que con base en la motivación Kozéki (1985) define como la dosis de esfuerzo aplicada a diferentes actividades, que resulta de la relación entre los estilos cognitivos, afectivos y morales (citado en Masachs y colaboradores, 2005).

Para Ausubel (1989, citado en Masachs et al., 2005) la resolución de problemas es la forma de actividad o pensamiento dirigido en los que, tanto la representación cognoscitiva de la experiencia previa como los componentes de una situación problemática actual, son reorganizados, transformados o recombinados para lograr un objetivo diseñado; involucra la generación de estrategias que trasciende la mera aplicación de principios.

Todos estos conceptos, que por largo tiempo han vivido separados: Aprendizaje significativo, Ambiente Enriquecedor, Escucha Reflexiva, Autorregulación, entre otros, se unen hoy en uno solo, la Resiliencia. Todas estas habilidades se pueden fomentar en la escuela, ya que ésta ofrece a los niños un espacio de libertad y creatividad, favoreciendo la construcción de su Resiliencia frente a situaciones adversas, generando una actitud de escucha, apoyo e interés, estableciendo reglas y límites claros con expectativas altas, pero sin sobrecargar al niño, respetando su etapa de desarrollo y favoreciendo la participación activa del niño en la vida de la familia, de la escuela o de la comunidad (Muñoz y De Pedro, 2005).

Lo anterior ya que ante una experiencia crítica, una persona puede optar por andar a través del sufrimiento o la depresión, o bien crecer, poniendo distancia sin apegarse al dolor. Se hace necesaria pues la Inteligencia Emocional con el fin de manejar las emociones e integrar así la experiencia traumática como un elemento más del aprendizaje y madurez personal.

La Resiliencia debe pues entenderse como un proceso, un conjunto de fenómenos armonizados, en el cual el sujeto se introduce en un contexto afectivo, social y cultural. Como el arte de navegar en los torrentes y contra los torrentes (Cyrułnik, 2002).

2.1.1 Qué características tiene una persona resiliente.

Lara, Martínez, Pandolfi, Penroz y Díaz (2001) en su informe “La resiliencia: la esencia humana de la transformación frente a la adversidad” comentan que en los niños y niñas que tiene un alto grado de resiliencia, éste se vincula a una elevada autoestima y a un buen autoconcepto, y se presentan características, tales como:

- Alta motivación de logro.
- Mayores actitudes de acercamiento a personas y situaciones nuevas.
- Autosuficiencia.
- Menor evitación de los problemas.
- Actitud dirigida a la resolución de problemas.
- Menor fatalismo frente a situaciones difíciles.
- Humor básico positivo.
- Y por lo general coeficiente intelectual (CI) verbal y matemático promedio.

- Presentan una rítmica biológica más estable
- Menor tendencia a los sentimientos de desesperanza.
- Mayor sentimiento de autosuficiencia
- Mayor actividad dirigida a la resolución de problemas
- Fuerza intrapsíquica, autonomía, control de impulsos, sentirse querido y empatía.

Wolin y Wolin (s/f, en Kotliarenco, Cáceres y Álvarez, 1996) plantean una explicación para el fenómeno de la resiliencia en niños y adolescentes, a través de un esquema llamado “Mandala de la Resiliencia” que designa las fuerzas internas que hacen que los individuos encuentren resistencia ante las enfermedades, paz y orden interno, desarrollando así lo que ellos llaman las “Siete Resiliencias” que a su vez se dividen en características propias de las etapas del ciclo vital. El primer círculo de la resiliencia se centra en la infancia o niñez; el segundo, en la adolescencia, y el tercero en la adultez; se pueden expresar de la siguiente manera:

1. Introspección. Es la capacidad de examinarse internamente, plantearse cuestionamientos difíciles y darse respuestas honestas.
 - a. En la niñez, la introspección se manifestará como la facultad de vislumbrar que alguien o algo no está bien en la familia, contrarrestando la reflexión distorsionada de ésta al situar el problema donde atañe, reduciendo así la ansiedad y la culpa.
 - b. En la adolescencia, representa la capacidad de conocer, de saber lo que pasa a alrededor lo que es fundamental para comprender las situaciones y adaptarse a ellas.

- c. En la adultez, se manifiesta como la sabiduría, es decir la comprensión de sí mismo y de otras personas dando apertura a la aceptación de las dificultades, sin culpar a los demás.
- 2. Independencia. Consiste en la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos.
 - a. En la niñez, esta habilidad se expresa manteniéndose alejado de las situaciones de conflicto.
 - b. En la adolescencia, a través de conductas como el no engancharse en situaciones conflictivas.
 - c. En la adultez, esta capacidad se expresa en la aptitud para vivir en forma autónoma y tomar decisiones de la misma manera.
- 3. Interacción (capacidad de). Se refiere a la habilidad de establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas.
 - a. En la niñez, se expresa como una pericia para conectarse, ser querido o adorado.
 - b. En la adolescencia, como la habilidad para reclutar pares y establecer redes sociales de apoyo.
 - c. En la adultez, en la valoración hacia las relaciones interpersonales, la intimidad y los rituales.
- 4. Iniciativa (capacidad de). Da cuenta del potencial de hacerse cargo de los problemas y ejercer control sobre ellos.
 - a. En la niñez, se refiere a las conductas de exploración y las actividades constructivas.

- b. En la adolescencia, se traduce en la inclinación al estudio, la práctica de deportes y de actividades extraescolares como “hobbies” y trabajos voluntarios.
 - c. En la adultez, a través de la generatividad, que apunta a la participación en proyectos comunitarios, sentimientos de autorrealización, alta capacidad de liderazgo y una clara tendencia hacia el enfrentamiento a desafíos.
5. Creatividad. es la capacidad de imponer orden, belleza y un propósito a las situaciones de dificultad o caos.
- a. En la niñez, se manifiesta en la creación y los juegos que conceden revertir la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza.
 - b. En la adolescencia, se expresa a través del desarrollo de habilidades artísticas como escribir, pintar, bailar, entre otros. Es decir producir artes.
 - c. En la adultez, se evidencia en la capacidad de componer y reconstruir.
6. Ideología personal. También entendida como conciencia moral.
- a. En la niñez, se manifiesta en competencia de hacer juicios morales desde muy temprana edad y discriminar entre lo bueno y lo malo.
 - b. En la adolescencia, por el desarrollo de valores propios y el establecimiento de juicios en forma independiente de los padres. Además del desarrollo del sentido de la lealtad y la compasión.
 - c. En la adultez, se manifiesta como la capacidad de servicio y de entrega hacia los demás.

7. Sentido del humor. Este alude a la disposición del espíritu a la alegría, permite alejarse del foco de tensión, relativizar, elaborar de un modo lúdico y encontrar lo cómico entre la tragedia.
- a. En la niñez, se despliega a través del juego.
 - b. En la adolescencia, por la capacidad de reír, moldearse y jugar.
 - c. En la adultez, en el reconocimiento del aspecto divertido o alegre de las situaciones cotidianas así como en el juego (Kotliarenco et al., 1996).

Por último, cabe destacar, como lo plantean Lara et al. (2001) que en 1997, el Departamento de Economía de la Universidad de Chile realizó un estudio de donde trascienden los datos que se presentan a continuación y que identifican cabalmente las características del sujeto resiliente:

- Buena autoimagen,
- Alta valoración de sí mismos,
- Sentimientos de autoeficacia,
- Actitud cooperadora y segura,
- Son imaginativos y exitosos,
- Buenas relaciones interpersonales y al interior de su familia.
- Alta disposición al trabajo,
- Alta motivación de logro,
- Gran capacidad para resolver problemas,
- Persistencia y esfuerzo,
- Actitud esperanzadora,
- Objetivos claros,

- Plan de vida y
- Pensamiento positivismo

2.1.2 Factores que afectan o favorecen el desarrollo de la Resiliencia

Kotliarenco, Cáceres y Álvarez (1996) en su artículo “La pobreza desde la mirada de la resiliencia” comentan que estos factores personales que identifican a los infantes resiliente se ven acompañados de forma frecuente por factores psicosociales en la familia como lo son:

- ambiente cálido
- madres que apoyan
- una abierta comunicación entre los miembros que integran la familia
- una estructura familiar sin disfunciones marcadas
- padres estimulantes
- buena relación entre pares
- un fuerte apoyo social (emocional, material, informativo, valorar) y
- pautas de crianza firmes

Asimismo, estos autores comentan que existen ciertos factores socioculturales que distinguen a los niños “resilientes” de los “desviados”, entre los más importantes se encuentran la existencia de estables sistemas:

- de creencias y valores
- de relaciones sociales

- político-económico
- educativo.

Todo lo anterior a través de factores protectores que operan por medio de los mecanismos del desafío (desarrollados por Sybil y Steven Wolin), lo compensatorio y la consecutiva inmunización.

Es importante tomar en cuenta los factores que desde la concepción afectan o desarrollan la Resiliencia.

Factores internos: los mensajes verbales y no verbales que se le dan a los pequeños.

Poletti y Dobs (2005) mencionan que desde antes del nacimiento y durante su infancia, el niño recibe mensajes de todas las personas que le rodean. Estos mensajes pueden ser verbales, no verbales o combinados. Los niños perciben expresiones de la cara, movimientos del cuerpo e incluso olores, y según su constitución y su temperamento, será su manera de comportarse. Muchos niños resilientes reciben mensajes positivos, y éstos les ayudan a que más adelante puedan resistir los golpes de la adversidad.

Factores externos: Los problemas y situaciones difíciles de la vida.

Al observar la sociedad se puede ver que los niños y jóvenes de este tiempo enfrentan un sinnúmero de situaciones que en los años anteriores no era tan común presenciar. Las relaciones familiares, relaciones con pares, la convivencia, problemas de drogadicción, sexualidad, enfermedades, violencia, todas estas situaciones han permitido que se fortalezca su carácter. Respecto a esto, González (2010) comenta que el éxito tiene un precio, y no sólo es cuestión de soñar, es necesario poner un esfuerzo concienzudo, una lucha inagotable

y muchas veces se tiene que pasar por lágrimas y sacrificios, sin embargo, la recompensa será gratificante.

De la misma manera, Pérez (2009) afirma que los problemas proveen a las personas un fortalecimiento del carácter al hacerlas más sensibles a los problemas y necesidades ajenas. Menciona cómo los problemas proveen una especie de fuerza interna que ayuda a superar las diversas situaciones de la vida.

Otro factor externo determinante en la vida de los pequeños, es la familia o su ausencia. Poletti y Dobbs (2005) dicen que el niño se ve influenciado por la cultura, la sociedad, el estado de su país y los adultos que le rodean, sobre todo su familia o los más cercanos a él. Referente a esto, Cyrulnik (1999) destaca que los niños que se convirtieron en adultos dolientes, habían tenido padres enfermos mentales o maltratadores, y no pudieron encontrar afecto en algún adulto sustituto.

2.1.3 Por qué fomentar la Resiliencia en los alumnos.

En relación a lo anterior, Muñoz y De Pedro (2005) aluden en su artículo “Educar para la Resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social”, que es posible superar o utilizar los factores adversos que se presentan y utilizarlos en busca de la sublimación, bajo la hipótesis de que la felicidad y el bienestar del niño no son un efecto de la casualidad o la suerte, sino una producción humana nunca individual, ni siquiera familiar, sino más bien, resultado del esfuerzo de la sociedad en su conjunto, donde la protección y la defensa de los derechos de los niños constituyen la tarea de todos los que se reconocen como seres humanos. Por lo tanto, es posible salvaguardar la brecha que

podiera provocar los problemas sociales en los que diariamente se encuentra inmerso el niño y que se identifican como un factor que afecta su aprendizaje, ya que el maltrato es humillante e impone un sentimiento de inutilidad, desamparo, desesperanza, incompetencia social y culpa en los niños, que para escapar de él, deben realizar un extraordinario esfuerzo para controlar el resto de sus vidas o emplear la fuerza para victimizar a otros.

Los mismos autores mencionan que el desarrollo, esto es, la maduración y el aprendizaje de cada niño, habrá de ser determinado por sus propias características y por las transacciones que se producen entre los distintos sistemas relacionales en los que se encuentra. De tal suerte que algunos niños y adolescentes enfrentan dificultades severas, debido a un cúmulo de circunstancias, que perjudican su normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y/o social, al vivir inmersos en situaciones de pobreza cultural, moral, afectiva y/o material. Problemas que se ven acrecentados si existe una mala atención desde la familia, la escuela, la sociedad o la cultura en la que vive y que llevaría incluso a hablar de maltrato infantil. Sin embargo, la capacidad de muchas personas que han sufrido situaciones indeseables para llevar una vida normal es un testimonio claro de esta elasticidad del espíritu humano de la que ya se hablaba, de su capacidad de Resiliencia.

Para alcanzar este propósito, Romo (2009), en su artículo “De la escuela tradicional a la escuela inclusiva” afirma que es indispensable la aportación de los docentes, pues en la actual escuela se consideran las necesidades y el pensamiento del alumno proveyendo oportunidades únicas para su crecimiento, y sobre todo permitiendo la atención a la diversidad.

Poletti y Dobbs (2005) comentan que la escuela es un lugar esencial para los niños que no reciben apoyo en sus casas. Estos pequeños se refugian en los profesores y es ahí en

donde su Resiliencia puede ser apoyada y fortalecida. Es por esto la importancia de que los docentes sean comprometidos con la educación y el desarrollo de los caracteres de los pequeños. Son ellos los que, en ausencia de los padres, los ayudarán a que sean resilientes y por tanto, fortalezcan su Inteligencia Emocional.

Los mismos autores comentan que cuando un profesor o docente tiene mensajes positivos hacia el alumno, comunicándole que es capaz de alcanzar el éxito y que espera que lo logre, el alumno tiene una razón inimaginable para creer en sí mismo y lograr sus objetivos.

Cabe mencionar que esto de la Resiliencia no es el hilo negro, sino por el contrario es una valiosísima herramienta que desde años inmemoriales los verdaderos maestros han aplicado en sus aulas desde siempre y que puede considerarse la mejor estrategia de la que dispone un maestro. Es claro que la sola transmisión de conocimientos, técnicas o procedimientos no es suficiente, es necesario poner el corazón en la práctica docente, fortalecer el ambiente de los alumnos y brindarles estas herramientas que ciertamente podría decirse que son el mejor regalo que se puede retribuir a la vida como dignos amantes de esta profesión.

Es cierto que hay condiciones personales que tienen mucho que ver con los factores hereditarios, pero no cabe ninguna duda de que la personalidad se educa. Los hijos no se improvisan. Es un error decir "este niño ha salido con el genio de su padre" o "esta niña tiene el carácter de su abuela", a quien no conoció. Los niños y niñas que viven en condiciones de marginalidad y gozan de las características que les hacen ricos en Resiliencia no la "heredaron" genéticamente. La vida, las circunstancias, el entorno, les educaron.

Por lo tanto es importante mencionar que la ayuda esencial que se les ofrece a los niños en la escuela radica, según Poletti y Dobbs (2005), en:

- A. La presencia de adultos, ya sean padres, tutores o maestros, preocupados, amorosos, capaces de escuchar y ayudar de manera inteligente y desinteresada a los pequeños.
- B. Demostrar actitudes positivas en lo que respecta a las competencias de los niños.
- C. Lograr que los niños se vuelvan actores de su vida y no sólo consumidores de diversas ayudas.

Por eso, es importante afirmar que es posible educarse y educar en la Resiliencia. Es posible cambiar actitudes en sí mismo y en otras personas. Y a través de ello fortalecer la Inteligencia Emocional de los individuos y con ello asegurar un mejor éxito no sólo personal o profesional sino como sociedad y país.

2.2 Cómo fomentar la Resiliencia en la educación básica (y por ende la Inteligencia Emocional)

La UNESCO, preocupada por la educación básica y al observar la actual sociedad y a quienes la componen, ha basado la educación en cuatro pilares. Delors (1996) especifica como elementos imprescindibles de una política educativa de calidad, la necesidad de que los alumnos logren: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser. De los cuales los dos últimos son los que hacen a la integración social y a la construcción de ciudadanía. De esta manera los programas educativos están teniendo una perspectiva moderna y actual pues permiten ofrecer un desarrollo de competencias que favorecerán el carácter de los educandos y así enfrentar los problemas

con seguridad, fortalecido los planes y programas de estudios, esto a partir del desarrollo de competencias que favorecerán a que los alumnos tengan un mejor desenvolvimiento en el mañana no lejano. Vicencio (2009), en su artículo “Desarrollo de habilidades y competencias, el nuevo modelo educativo”, menciona que el nuevo modelo educativo pretende desarraigar el nivel teórico del conocimiento para enfatizar en lo práctico y funcional.

Y es aquí donde, como lo dicen Muñoz y De Pedro (2005), los maestros pueden ayudar a los alumnos a madurar esta competencia a través de:

- A. Un ambiente social facilitador, es decir, redes de apoyo social, como grupos comunitarios, religiosos; estos brindan modelos positivos y pueden ofrecer aceptación incondicional al niño o adolescente, que necesita personas a su alrededor en quienes confiar; que le pongan límites para aprender a evitar peligros o problemas; que le muestren por medio de su conducta, la manera correcta de actuar; le auxilien a conseguir su autonomía; le cuiden cuando se encuentre enfermo, en peligro o necesite aprender.
- B. Recursos personales: Es la fuerza psicológica interna que desarrolla el niño en su interacción con el mundo. Así también la autoestima, autonomía, control de impulsos, empatía, optimismo, sentido del humor y fe o creencia en un ser superior o en la fraternidad universal. Es necesario que el niño se sienta una persona por la que otros conciben aprecio y amor, sea feliz cuando hace algo bueno pasa a los demás, y les demuestre su afecto, sea respetuoso consigo mismo y con los demás,

esté dispuesto a responsabilizarse de sus actos y se sienta seguro de que todo saldrá bien.

- C. Habilidades sociales para que los alumnos sean capaces de manejar situaciones de conflicto, de tensión o problemas personales. El niño debe percibir que puede hablar sobre lo que le asusta o le inquieta, buscar maneras de resolver sus problemas, controlarse cuando tiene ganas de hacer algo peligroso o que no está bien y contar con alguien que le escuche y le ayude cuando lo necesita.

Asimismo, Muñoz y De Pedro (2005) comentan, en su definición de Resiliencia, que para el desarrollo de competencias a pesar de la adversidad es necesario:

- A. Desarrollar un clima de confianza, aceptando al niño tal como es.
- B. Participar en distintas actividades que permitan al niño aprender y que estén adaptadas a sus capacidades, estimulándole a progresar.
- C. Brindar al niño los medios necesarios para la realización de su tarea, animándole en sus esfuerzos.
- D. Evitar focalizar la atención en el fracaso y, por el contrario, transformar cada fracaso en una nueva ocasión de aprendizaje.

Por otra parte, hay que recordar que la Resiliencia también habla del establecimiento de límites y reglas, pues como el mismo Gordon (1979) lo menciona, estas reglas y límites permiten controlar la ansiedad y establecer expectativas reales, en conjunción con un pensamiento positivo y un enfoque en lo positivo: en las cualidades de los alumnos. Un ejemplo claro lo sería un dictado de diez palabras en las cuales a la hora de

revisar el maestro en lugar de decir (como comúnmente pasa) “tienes 7 mal”, diga “estas 3 están bien, te felicito, sigue así” lo que irá encaminando al niño a mejorar y desear superarse, a construir un conocimiento significativo. Así, a través de una mirada positiva sobre las personas y sus capacidades, les lleva a adoptar este optimismo en su vida cotidiana.

Por lo cual, la Resiliencia invita a modificar prácticas, observando y utilizando mejor los recursos, de manera que la educación posibilite una formación integral, lo que hace necesario fomentar el desarrollo de capacidades cognitivas, psicomotrices, de autonomía y equilibrio personal y capacidad para la inserción en la sociedad.

El profesor/tutor desde la práctica educativa es una figura fundamental en el proceso de prevención y promoción de actitudes que facilitan la Resiliencia, (Muñoz y De Pedro, 2005), entre las que se enumeran:

1. Instaurar una relación personal.
2. Descubrir en cada persona aspectos positivos, confiar en sus capacidades.
3. Ser capaz de ponerse en el lugar del otro para comprender sus puntos de vista, actitudes y acciones. Ser empático
4. Evitar la humillación, el ridículo, la desvalorización, y la indiferencia que afectan de forma negativa a la imagen y confianza que la persona tiene de sí misma.
5. Adoptar actitudes de respeto, solidaridad y comprensión.
6. Estar al tanto de que cada persona tiene expectativas, dificultades y necesidades diferentes a las nuestras.
7. Desarrollar la escucha, expresión verbal y no verbal y de comunicación en general.

8. Asentar límites, tener comportamientos tranquilizadores y hacer observaciones que ayuden a mejorar la formación; y
9. Desplegar conductas que transmitan valores y normas incluyendo factores de Resiliencia.

En la escuela, el profesor tiene una función de guía y facilitador de aprendizajes significativos, por tanto, si el docente ofrece un ambiente óptimo, con técnicas, metodología y humanismo, hará que los alumnos se sientan motivados y puedan ver en su quehacer diario una realización personal. El humor, la fantasía, el afecto, la aceptación de sí mismo, la ilusión, la alegría, el amor, la generosidad, el optimismo realista, la esperanza, son destrezas que pueden ser enseñadas, aprendidas y desarrolladas (Muñoz y De Pedro, 2005).

Una buena educación debe favorecer el movimiento continuo del equilibrio riesgo-protección, abriendo al niño a nuevas experiencias, pero en un contexto de seguridad y teniendo en cuenta sus límites. El niño podrá de manera progresiva aumentar su capacidad de defenderse y de construir su vida en circunstancias variadas, ya sean positivas o negativas (Muñoz y De Pedro, 2005).

Entre los factores que favorecen la Resiliencia, en el 2005, Muñoz y De Pedro comentan que se pueden encontrar:

- A. Apego parental. Una relación cálida, nutritiva y de apoyo, aunque no tiene por qué ser omnipresente, protege o mitiga los efectos nocivos de vivir en un medio adverso. Es decir, se precisa una relación emocional estable con al menos uno de los padres, o bien alguna otra persona significativa,

- B. Desarrollo de intereses y vínculos afectivos externos. Las personas significativas fuera de la familia favorecen la manifestación de comportamientos resiliente. Se trata de que haya algún tipo de apoyo social desde fuera del grupo familiar,
- C. Clima educacional sincero y capaz de establecer límites claros en la conducta;
- D. Modelos sociales que motiven poder enfrentarse de manera constructiva a las adversidades,
- E. Tener posibilidad de responder de manera activa a situaciones o factores estresantes,
- F. Vivir experiencias de autoeficacia, autoconfianza y contar con una autoimagen positiva y
- G. Asignar significados subjetivos y positivos al estrés, describiendo a las crisis como la oportunidad de ofrecer respuesta a las circunstancias adversas.

Las habilidades y los factores que potencia la Resiliencia se muestran de una manera desigual en los distintos tipos de personalidades, pero se puede trabajar para lograr potenciar los rasgos que conducen a gozar de esta capacidad de superarse. La mayor dificultad por enfrentar cuando se busca esa mejora, es la convicción de que no se puede cambiar, escudándose en afirmaciones como "es que yo soy así", "cada cual es como es", "a mis años, yo ya no puedo cambiar". Éste es el gran error puesto que a cualquier edad se puede cambiar, sólo basta proponérselo (Prepelitchi y Ferrer, 2007).

Nunca es tarde para hacer el correspondiente cambio de las propias actitudes, entrenándose en técnicas de modificación del pensamiento, aprender a interpretar los acontecimientos de otra manera, recuperando la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, trabajándose la valoración de la propia personalidad, adquiriendo habilidades sociales como

la asertividad, aprendiendo a hablar positivamente, entre otros, para todo ello se puede contar con profesionales de la psicología a los que se debe acudir, no sólo cuando se padecen crisis emocionales o psicopatologías, sino cuando alguien quiere entrenarse para vivir adecuadamente cada acontecimiento vital.

Aunado a lo anterior, Silber (1994, citado en Muñoz y De Pedro, 2005) encuentra seis categorías perfectamente válidas para todos los campos profesionales, elementos educativos fundamentales que habrá que potenciar para fortalecer la Resiliencia en niños y adolescentes:

1. Conocer la realidad. Esto aumenta la Resiliencia en los niños y adolescentes que han desarrollado el hábito de preguntar y obtienen respuestas honestas, ya que obtienen la capacidad de discernimiento e intuición y pueden tener una percepción más transparente de los hechos que suceden a su alrededor,
2. Avanzar hacia la independencia y la autonomía. La meta debe ser la posibilidad de establecer una forma de relaciones, donde prime más la razón que el sentimiento,
3. Ampliar las posibilidades para conectar y establecer relaciones positivas con el entorno social,
4. Potenciar la capacidad de explorar todo el entorno, animando a experimentar las posibilidades que se le ofrecen. Lucha activa contra los sentimientos de impotencia que algunas familias transmiten a sus hijos,
5. Mantener la capacidad de jugar, como método para incrementar la creatividad y activar el sentido del humor y
6. Educar la capacidad de adjetivar y desarrollar el sentido crítico.

Cyrulnik y colaboradores (2004) afirman que la Resiliencia de un niño debe construirse en la relación con el otro, mediante una “labor de punto” que teje el vínculo. “Tejer la Resiliencia”, no es la suma de los factores internos y externos, y no son las circunstancias, sino la manera en que el docente las va entretejiendo, su interacción permanente, que teje el destino de una vida. Y con esto es precisamente con lo que se cuenta a la hora de trabajar con los alumnos bajo la convicción de que la Resiliencia es una poderosa competencia altamente necesaria en la actualidad: claramente la diferencia entre triunfar y ser vencido por las adversidades, una capacidad innata que se dispara ante la necesidad de hacer verdaderos cambios en la vida, cambios que hoy en día son perentorios y necesarios.

Síntesis y conclusiones del capítulo

Dice Bernard (1991) que todos poseemos rasgos y capacidades que permiten ser resilientes, tales como éxito social (flexibilidad, empatía, afecto, habilidad para comunicarse, sentido del humor y capacidad de respuesta); habilidad para resolver problemas (elaborar estrategias, solicitar ayuda, creatividad y criticidad); autonomía (sentido de identidad, autosuficiencia, conocimiento propio, competencia y capacidad para distanciarse de mensajes y condiciones negativas); propósitos y expectativas de un futuro prometedor (metas, aspiraciones educativas, optimismo, fe y espiritualidad) (citado por Fundación Paniamor, 1998). Es precisamente esto lo que este estudio busca aportar, el fomento de la Resiliencia y la Autorregulación como características propias de los niños y jóvenes mexicanos, lo que por ende habrá de incrementar su Inteligencia Emocional.

Es factible por tanto, afirmar por lo hasta aquí mencionado, que un buen desarrollo de la Inteligencia Emocional en las personas, es vital para que éstas logren su superación a nivel educativo, emocional, profesional y social, siendo la escuela el espacio vital para lograr el desarrollo de tales capacidades y competencias, especialmente hoy con la nueva Reforma Integral para la Educación Básica. Y es a través del fomento de la Resiliencia como estrategia básica, que se pretende lograrlo, ya que con base en el marco teórico es posible afirmar que la capacidad de Resiliencia se encuentra muy relacionada a la Inteligencia Emocional, ahora sólo es necesario demostrarlo con base en los instrumentos elegidos.

Así, al hablar de cuáles son las características que tiene un niño resiliente y un niño emocionalmente inteligente, es posible darse cuenta de la relación que existe entre estas dos variables, y como se estableció en el capítulo, es importante el fomentar dichas competencias con todas sus características, tomando muy en cuenta los factores que las afectan, ya sea de manera positiva o negativa, y haciendo énfasis en dar al niño la posibilidad de vivenciar diferentes experiencias que le permitan su desarrollo óptimo en todas las esferas de su vida.

Capítulo 3

Metodología

El presente capítulo, tiene por objetivo dar a conocer la metodología elegida para la elaboración de este trabajo, así como explicar con base en las hipótesis planteadas, cuál será la población y muestra sobre la que se llevará a cabo este estudio, asimismo se hablará acerca del enfoque que tiene esta investigación, su diseño, descripción y tipo. Además se expone cuáles serán los instrumentos que se utilizarán para realizar la correlación entre la Resiliencia y la Inteligencia Emocional, y el por qué de la elección de los mismos.

Operacionalización de la hipótesis

H1. La Resiliencia y la Inteligencia Emocional se encuentran íntimamente relacionadas.

Variable Independiente. Resiliencia

Variable Dependiente. Inteligencia Emocional

H2. Si se fomenta la Resiliencia entonces se fortalece la Inteligencia Emocional.

Variable Independiente. Resiliencia

Variable Dependiente. Inteligencia Emocional

H3. Existirán diferentes configuraciones de factores de Resiliencia y los componentes de la Inteligencia Emocional, al comparar sujetos de diferentes tramos de edad. Así como al comparar el género de los participantes.

Variable Independiente. Edad y Género

Variable Dependiente. Resiliencia – Inteligencia Emocional

H4. La interacción que se da entre los miembros de la familia así como su conformación y nivel socioeconómico-cultural es factor muy importante que influencia el nivel de Resiliencia de los niños.

Variable Independiente. Entorno familiar

Variable Dependiente. Resiliencia

3.1 Marco contextual

Contexto sociodemográfico y cultural en que se realiza el estudio.

Situada al norte de México, y perteneciente al estado de Chihuahua, a orillas del Río Bravo se encuentra Cd. Juárez, ciudad fronteriza sumamente particular, por su población de 1, 313,338 habitantes, la cual es la mayor del estado y séptima zona metropolitana más grande del país. Se trata de un municipio con características de alta pluriculturalidad, pobreza y población flotante, con gran migración y desempleo, aunados a un alto índice de delincuencia (con una tasa de 191 homicidios dolosos por cada 100 mil habitantes, según cifras del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], para el año 2010).

La escuela en que se realiza el estudio es la Primaria Federal Alianza por la Educación, ubicada en el Fraccionamiento Complejo Roma, perteneciente a la zona suroriente de la ciudad, y que se caracteriza por un nivel socioeconómico medio bajo y donde el nivel cultural fluctúa de padres de familia sin primaria a otros que estudian una licenciatura, y el grueso de los empleos de los padres de familia se desarrolla en maquilas a niveles de producción.

3.2 Población y muestra

La Población: Se encuentra conformada por 212 niños que forman la matrícula de la Escuela Alianza por la Educación ubicada en Ciudad Juárez Chihuahua, durante el ciclo escolar 2010-2011.

La Muestra: Esta representa una pequeña parte de la población estudiada y se caracteriza por ser representativa de la población. Según Ávila (2006), dado que ésta serán los alumnos de 5° y 6°, de esta escuela es necesario elegir una muestra de tipo intencional; por *clousup* o *clouser* (sólo el tercer ciclo de primaria) y por racimos, procedimiento que permite seleccionar los casos característicos de la población, limitando la muestra a estos casos y determinando los estratos que conforman una población de estudio para seleccionar y extraer de ellos la muestra (Se entiende por estrato todo subgrupo de unidades de análisis que difieren en las características que se van a analizar en una investigación. Ávila, 2006), pues se trata de comparar y analizar la Resiliencia de los niños.

De tal forma que la muestra estará conformada por 70 alumnos, mismos que son el total de alumnos de los grupos de 5° y 6° de la Escuela Alianza por la Educación, de los cuales el 54% son mujeres y el resto varones, representando a su vez dicha muestra un 33.02% de la población.

3.3 Descripción del estudio

Método de investigación

El siguiente estudio tiene un corte exploratorio-correlacional, puesto que se busca conocer y correlacionar diversos factores entre alumnos. Asimismo conocer cómo se diferencian y afectan o impactan, ya sea de forma positiva o negativa en los niveles de

Resiliencia e Inteligencia Emocional de dichos sujetos, para posteriormente diseñar y dar sugerencias con base en un programa que fortalezca la Resiliencia y Autorregulación de los niños, y encaminarlos hacia un aprendizaje significativo, útil y provechoso, bajo la premisa de que haciendo esto se está fortaleciendo su Inteligencia Emocional.

3.4 Enfoque de la investigación

Para este estudio se ha elegido el enfoque cuantitativo, ya que permite utilizar instrumentos más rígidos o cerrados, como lo son la encuesta y el cuestionario, y como esto no quiere decir que no se pueda echar mano de la observación o de la entrevista, éstas permitirán recabar datos significativos acerca de las variables.

La investigación cuantitativa, es aquella en la que se recogen y se analizan datos cuantitativos sobre variables. Estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas, tratando de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables. Está basada en la inducción probabilística del positivismo lógico, su medición es penetrante y controlada, es objetiva, sus inferencias van más allá de los datos, es confirmatoria, inferencial y deductiva, se orienta al resultado, sus datos son sólidos y repetibles, es generalizable, particularista y basada en una realidad estática (Alvira, 2002)

Este enfoque busca responder preguntas tales como cuál, dónde y cuándo se dan diversas conductas o comportamientos, examinando los datos de manera numérica. Esto a raíz de que diversos pensadores como Comte y Durkheim buscaran dotar a la Ciencias Sociales del científicismo de las ciencias puras, y establecer relaciones lineales que permitan realizar modelos estadísticos, graficar, analizar y compartir resultados de una forma más práctica.

Hernández (2002) comenta que este tipo de enfoque utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población, donde se elige una idea, se le transforma en una o varias preguntas de investigación, luego de éstas se derivan hipótesis y variables (las cuales se correlacionan), se desarrolla un plan para probarlas, se miden las variables y por último se establece una serie de conclusiones respecto las hipótesis de entrada. Confiando en la medición numérica, el conteo y el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de la muestra.

3.5 Diseño y tipo

El diseño de este estudio es no experimental, de tipo exploratorio y correlacional centrándose en la exploración y recolección de datos que habrán de relacionarse y analizarse estadísticamente, esto acotado a un enfoque de tipo cuantitativo, descriptivo-comparativo, de fuente de datos primaria, transaccional en la recogida de información, microsociológico en su cobertura muestral. Por lo que se aplica un diseño factorial. Los ámbitos de estudio son la Psicología y la Educación, principalmente. En el área de la investigación cuantitativa se pretende utilizar asimismo el tipo analítico. Se inicia al describir de manera numérica los resultados, continuando con un análisis de los datos estadísticos y estableciendo comparaciones diversas de las variables.

3.6 Instrumentos

Fuentes de información

Dado que esta investigación es cuantitativa y es de gran interés recabar datos numéricos para medir, y cuantificar para realizar las comparaciones y correlaciones pertinentes, con base en como lo menciona Lozano (2010) técnicas que permiten obtener datos de gran valía, dado que el sujeto a estudiar se sentirá libre de contestar de forma sincera.

Debido a que el objetivo de este estudio es realizar una comparación entre la Resiliencia y sus factores, y la Inteligencia Emocional y sus componentes característicos, se utilizarán dos instrumentos distintos cuyos resultados habrán de correlacionarse y compararse para obtener conclusiones.

Es por esto que se utilizará el método de encuesta, aplicando la técnica del cuestionario. Este método consiste en plantear de la misma manera una misma serie de preguntas a todos los participantes de una investigación. Giroux y Tremblay (2004) agregan que el cuestionario es un instrumento de recopilación en el que están inscritas preguntas y se registran las respuestas de quienes participan en una encuesta o en un experimento, con el fin de medir comportamientos, pensamientos, o condiciones objetivas de los sujetos de estudio y establecer una o varias relaciones de asociación entre un fenómeno y sus determinantes (Giroux y Tremblay, 2004).

3.6.1 Instrumento para medir la Inteligencia Emocional

Técnicas de recolección de datos

Para esta medición, Extremera et al. (2004) Comentan en el artículo “Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional”, que en la actualidad una de las definiciones más acertada de la comunidad científica es aquella en la que se toman como elementos básicos de una persona emocionalmente inteligente, las capacidades para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de los demás (Mayer y Salovey, 1997). También sobresalen las de algunos otros autores como Bar-On (1997) o el equipo de Goleman (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), quienes añaden otros conceptos como los rasgos de personalidad y las habilidades de tipo socio afectivo.

Estos mismos autores mencionan que dentro de la medición de la Inteligencia Emocional se han desarrollado básicamente tres líneas de investigación, la primera con base en diversos modelos teóricos que describe los componentes esenciales que debe poseer una persona emocionalmente inteligente. Posteriormente surgió una segunda línea de investigación dirigida a la creación de medidas e instrumentos de evaluación para medir estos niveles de Inteligencia Emocional en las personas en forma confiable. Una tercera línea de estudios empíricos explora la validez predictiva y la relación del Inteligencia Emocional con otras variables y criterios relevantes en la vida de las personas

Extremera y colaboradores (2004) comentan que a principios de la década de los años noventa, la investigación en esta área era totalmente inexplorada y había una escasa unificación teórica y que uno de los primeros instrumentos fue diseñado por el grupo de Mayer y Salovey (1995), tratándose de una medida objetiva de reconocimiento emocional que evaluaba la percepción no verbal de las emociones en rostros, colores y diseños

abstractos. Luego se desarrollaron otros instrumentos como la *Toronto Alexithimia Scale* (TAS-20) (Parker, Taylor y Bagby, 2001); la *Questionarie of Emotional Empathy* (Mehrabian y Epstein, 1973); el *Emotional Control Questionarie* (Roger y Najarian, 1989); el *Emotional Creativity Test* (Everill y Nunley, 1992, citado en Extremera et al, 2004), entre otros que tenían por virtud medir las habilidades de las personas para controlar sus emociones, su creatividad y sus sentimientos.

Las anteriores fueron precursoras de las pruebas actuales y sentaron las bases hacia el desarrollo de instrumentos y técnicas cada vez más fiables, cuyo objetivo primordial fue el de calibrar los niveles de Inteligencia Emocional en las personas y así formar medidas que satisficieran los cuatro criterios fundamentales (Ciarrochi, Chan, Caputi y Roberts, 2001, citados en Extremera et al., 2004)

- 1) un adecuado contenido del dominio que se desea evaluar;
- 2) fiabilidad de la prueba;
- 3) utilidad de la previsión de resultados prácticos; y
- 4) realidad con medidas emocionales relacionadas y distintivas, así como con medidas no relacionadas a la Inteligencia Emocional.

Extremera y colaboradores (2004), dicen también a este respecto que en la literatura actual se pueden distinguir dos procedimientos principales de abordaje para la evaluación de la Inteligencia Emocional. El primero lo constituyen los instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y auto informes y el segundo, los grupos de las llamadas medidas de habilidad o de ejecución; los primeros normalmente están compuestos por enunciados verbales cortos a través de los cuales se puede evaluar la Inteligencia Emocional estimando los niveles en determinadas habilidades emocionales. Los segundos

son medidas de habilidad o de ejecución que implican que las personas solucionen o resuelvan problemas determinados de carácter emocional; en éstos, sus respuestas son comparadas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos.

Hasta la fecha existe una cantidad considerable de medidas de escala y auto informes de la Inteligencia Emocional (si se quiere conocer más acerca de ellas, se recomienda ver el Apéndice 5 y consultar a Extremera et al., 2004) No obstante, para este estudio en particular se utilizó una de las medidas de informe basada en la formulación de Salovey y Mayer (Véase apéndice 4), el *Spanish Modified Trait Mood Scale-24* (TMMS-24), que es una versión reducida del TMMS-48, realizado por el grupo de investigación de Málaga (Fernández – Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas:

1. Percepción emocional (soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada),
2. Comprensión de sentimientos (Comprendo bien mis estados emocionales) y
3. Regulación emocional (Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente)

En concreto, este test permite estimar las destrezas con las que se es consciente de las propias emociones, así como de la capacidad para regularlas.

Algunos de los ítems anteriores correspondientes a la TMMS-48, una vez traducida y adaptada fueron depurados y algunos eliminados por motivos diversos, como el hecho de que algunos de los ítems no medían directamente la Inteligencia Emocional – interpersonal, sino más bien habilidades interpersonales y aspectos emocionales más generales. Así pues,

tras esta reducción, la escala incrementó su fiabilidad en todos sus factores; además los signos negativos de escala se reconvirtieron a sentido positivo para una comprensión mayor de su contenido.

En la Escala de Rasgo de Meta conocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) (Véase apéndice 4), se pide a los sujetos que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems utilizándose una escala Likert de 5 puntos (1 igual a nada de acuerdo, 5 igual a totalmente de acuerdo). Así pues, los ítems obtuvieron los siguientes puntajes en su fiabilidad:

Percepción	$\alpha = 0,90$	(Atención emocional)
Comprensión	$\alpha = 0,90$	(Claridad de sentimientos)
Regulación	$\alpha = 0,86$	(Reparación emocional)

Asimismo, esta medida presenta una fiabilidad test-retest adecuada

Percepción = .60

Comprensión = .70

Regulación = .83

Dado que los factores se correlacionan en la dirección esperada con las variables criterio tales como la depresión, rumiación y la satisfacción vital (Fernández-Berrocal, et al., 2004)

La puntuación obtenida en cada una de las tres subescalas debe ser comparada con la información presente en la Tabla 1:

Tabla 1.
Rangos de interpretación de los puntajes obtenidos en el TMMS-24

		Puntos de corte	
	Subescala	Hombres	Mujeres
Atención	Escasa	< 21	<24
	Adecuada	22 a 33	25 a 35
	Excesiva	> 33	> 36
Claridad	Escasa	< 25	< 23
	Adecuada	26 a 35	24 a 34
	Excelente	> 36	> 35
Reparación	Escasa	< 23	< 23
	Adecuada	24 a 35	24 a 34
	Excelente	> 36	> 35

(Fernández – Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

Asimismo los autores mencionan que en el caso de que se obtengan valores clasificados como "escasos" o "excesivos", hay que entender que ese factor deberá ser mejorado o corregido.

3.6.2 Instrumento para medir y comparar la Resiliencia

En el caso de la Resiliencia, el instrumento consta de tres partes: La primera consiste en datos generales que permiten conocer el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos, para realizar algunas comparaciones y clasificaciones; la segunda parte es el instrumento diseñado para este fin, el cual por estar en escala Likert, arrojará la información pertinente para el análisis factorial. La tercera parte consiste en una serie de preguntas abiertas que permitirán corroborar las respuestas anteriores y hacer las modificaciones necesarias en el instrumento, a futuro.

Así pues, como se mencionara al principio, encontrar un instrumento capaz de medir la Resiliencia no resultó sencillo. Se buscaron investigaciones de otros países de América Latina encontrándose dos de gran utilidad, una de ellos, del Dr. Eugenio Saavedra Guajardo y Marco Villalta Paucar de la Universidad Católica del Maule (Chile), bajo el

título “Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años” y la otra “Construcción y validación de una escala de Resiliencia para escolares” esta vez del Dr. Eugenio Saavedra Guajardo y la Dra. Ana Castro Ríos, así como un artículo de Ana Cecilia Salgado Lévano de la Universidad de San Martín de Porres en Perú, bajo el título “Métodos e instrumentos para medir la Resiliencia: una alternativa peruana”. Se estableció contacto con dos de los autores, de los cuales se obtuvieron algunas sugerencias para adaptar y crear un instrumento con base en sus resultados.

De ahí que se encontraron tres autores de suma utilidad, el primero de ellos, Grotberg (1996). Edith Henderson Grotberg creó un modelo que explica en su libro “La Resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades” donde es posible caracterizar a un niño resiliente a través de la posesión de condiciones que en el lenguaje se expresan:

“Yo tengo” lo que tengo, apoyos externos de familiares y amigos, modelos de conducta o servicios institucionales de protección social.

“Yo soy” lo que soy, apoyos internos extraídos de los elementos positivos de nuestro carácter, por ejemplo, la serenidad de ánimo, la responsabilidad, el humor o el altruismo.

“Yo estoy” lo que estoy haciendo, apoyos internos extraídos de los elementos positivos de nuestro carácter.

“Yo puedo” lo que puedo hacer, esto es, la habilidad para interactuar con los demás y resolver problemas comunes.

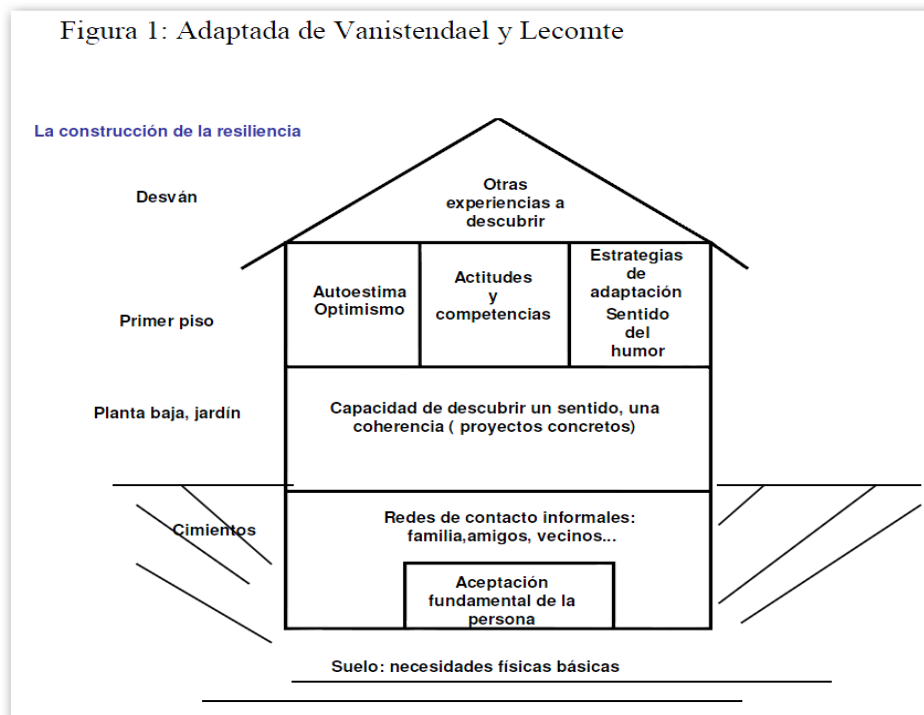
De tal forma que en todas estas verbalizaciones se pueden identificar los distintos factores de Resiliencia, como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la

autonomía y la competencia social, y a su vez, la posesión de estas atribuciones verbales puede considerarse como una fuente generadora de Resiliencia.

El segundo autor o par de autores, se encontraron en un libro de Boris Cyrulnik, del 2004, llamado “El realismo de la esperanza” que refirió a otro de Stefan Vanistendael y Jacques Lecomte, del 2002, con el título “La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados, la confianza en sí mismos: construir la Resiliencia” en donde estos autores comparan la Resiliencia con una pequeña casita (Véase Figura 1), que se construye con sólidos cimientos y en el que cada cuarto representa un campo de intervención posible, para los que quieren contribuir a construir, mantener o restablecer la Resiliencia.

Figura 1.

La construcción de la Resiliencia



(Vanistendael y Lecomte, 2002)

En primer lugar está el suelo sobre el que está construida, y se trata de necesidades materiales básicas. Pero además en estos cimientos se pueda encontrar la red de relaciones sociales y en el corazón de estas redes, la aceptación profunda de la persona.

En la planta baja aparece la capacidad fundamental de encontrar un sentido a la vida, lo cual puede realizarse a través de una filosofía que consiste en apreciar plenamente la existencia. Este nivel es el de los proyectos concretos, que debemos encontrar para cada persona, cuidar de otro, ser generoso con los demás, responsabilizarse de tareas y cuidados (Vanistendael y Lecomte, 2002).

Muñoz y De Pedro (2005) comentan en este sentido, que la naturaleza ofrece muchas posibilidades pedagógicas útiles. Y aclaran que el descubrimiento de sentido no es una actividad individual, sino que se logra a través del diálogo con los demás seres vivos y con el entorno material.

En el primer piso se encuentran tres habitaciones: la autoestima, las competencias y aptitudes, el humor y otras estrategias de adaptación. Habitaciones que se encuentran comunicadas entre sí, de tal forma que la autoestima, considerada como un factor esencial de la Resiliencia, está en estrecha relación con otros elementos como las aptitudes y competencias y no sólo aptitudes cognitivas, sino también relacionales, profesionales y de supervivencia, gracias a las cuales es posible expresar sentimientos y emociones (Muñoz y De Pedro, 2005); es decir que aquí se aplica el saber, el saber conocer y el saber ser.

Así pues, la autoestima, componente ético del sentirse a gusto consigo mismo aunado con el estar rodeado de personas que ratifican la valía y animan, lleva a un buen equilibrio mental que permite explorar sus posibilidades, las de los demás y las del entorno, y aprender a amar la vida y a estar motivados, no sintiéndose bloqueados por obstáculos

que consideran insuperables (Vanistendael y Lecomte, 2002) Lo cual Rogers (1976) como ya se mencionara, llamaría autoaceptación positiva incondicional.

A lo anterior se aúna el sentido del humor, que es básico en las relaciones humanas, y que permite construir relaciones, vínculos, asociaciones inesperadas, en conjunto con la Creatividad. Este pensamiento divergente, claramente estará desarrollando una fuerte Resiliencia y una poderosa Autorregulación y Autodependencia, como lo diría Jorge Bucay en su libro “El camino de la autodependencia”.

Por último, en el ático está la apertura a otras experiencias que pueden deberse claramente a otros aspectos como lo son otros vínculos, la creatividad misma, las experiencias de vida y otras cuestiones, tales como la determinación de sujetos como Víctor Frankl o el mismo Mario Capecchi, entre otros.

Así pues, para la construcción de este instrumento se tomaron en cuenta las escala SV-RES para jóvenes y adultos (Saavedra y Villalta, 2008); la escala ERE para niños (Saavedra y Castro, 2009) que se distribuyen a través de CEANIM; la ER sección del Inventario Riesgo de Protección IRPA (Castro, Llanes y Carreño, 2004), y el IFPR o Inventario de factores personales de Resiliencia (Salgado, 2005), las cuales se explican a continuación:

Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E). Autores: E. Saavedra y A. Castro.
Instrumento válido y confiable, orientado a medir Resiliencia global y por áreas, y dirigido a una población escolar (Saavedra y Castro, 2009);

Escala SV-RES (CHILE). Autores: E. Saavedra y M. Villalta. Consta de 60 ítems, divididos en 12 factores específicos de Resiliencia. El estudio de la validez arrojó un $r=0,76$ y confiabilidad medida a través del alfa de Cronbach es de 0,96. Posee una base

teórica sólida, articulando dos modelos, a saber, el modelo de Edith Grotberg (1996) y el modelo de Eugenio Saavedra (2003). Es un instrumento de fácil aplicación, que cuenta con un razonable número de ítems (60) y sus alternativas son de fácil respuesta. Su tiempo de aplicación es breve, llegando a 20 minutos en promedio. Su tabulación resulta sencilla y de fácil vaciado en una base de datos. Es un instrumento probado en población urbana entre 15 y 65 años. Ofrece una real posibilidad de ser utilizada en la investigación e intervención psicoeducativa, focalizando la acción y permitiendo evaluar con mayor precisión el impacto. Permite obtener un puntaje global de Resiliencia y puntajes por áreas (Saavedra y Villalta, 2008);

Escala de Resiliencia (ER) sección del Inventario Riesgo de Protección IRPA.
Autores: María Elena Castro, Jorge Llanes y Adriana Carreño. Se utiliza para hacer diagnósticos de riesgo en comunidades escolares y también, para evaluar el éxito de intervenciones preventivas en las poblaciones específicas que fueron sometidas a un plan de acción, en el marco de intervenciones preventivas de tipo psicosocial y el desarrollo de habilidades para la vida, para ser diseminadas a través de redes proximales en la escuela, en el barrio, en el trabajo o en el grupo de amigos. En la lógica del diseño de la escala, se adoptó como marco teórico la ‘metáfora de la casita’ que se refiere a cuatro componentes básicos de cómo se construye en el ser humano la capacidad de enfrentar los riesgos y la adversidad: 1. Los cimientos, que se forman a través de los cuidados básicos y la relación de amor con los padres. 2. La planta baja, que se constituye por la diaria interacción con la familia, los seres queridos y las redes de apoyo, lo que permite construir un sentido de la vida, un por qué y un para qué estar aquí. 3. El primer piso se refiere al desarrollo de habilidades, competencias para la vida, desarrollo de una autoestima adecuada y del sentido

del humor. 4. El techo representa la capacidad de disfrutar, ser creativo y enfrentarse a nuevos aprendizajes (Castro, Llanes y Carreño, 2004), e

Inventario de Factores Personales de Resiliencia (IFPR). Autor: Ana Cecilia Salgado Lévano. Este inventario tiene como objetivo evaluar aquellos factores personales de la resiliencia, como lo son la autoestima, la empatía, la autonomía, el humor y la creatividad, en niños de siete a 12 años. La estructura del inventario comprende 48 ítems relatados tanto en forma positiva como negativa con base en respuestas de elección forzada (sí - no) donde el factor autoestima obtuvo una V. total de 0,98. El factor empatía una V. total de 0,99. El factor autonomía una V. total de 0,93. El factor humor una V. total de 0,97. Y el factor creatividad una V. total de 0,94, siendo así alta la validez obtenida por cada uno de los factores, lo que valida el contenido de este instrumento (Salgado, 2005).

Rescatando ítems de estas pruebas (los de acceso público), se creó un instrumento al que se llamó Escala de Niveles de Resiliencia para Alumnos de Educación Básica Primaria Mexicana ENR-AEBP-M1 (Véase Apéndice 3), y cuya aplicación podrá reforzar la validación del mismo.

Saavedra y Villalta (2008) hablan de 12 factores que determinan la Resiliencia y que se pueden agrupar en 4 ámbitos de profundidad, tal y como se señalan y definen en la Tabla 2.

Tabla 2

Factores de Resiliencia propuestos por Saavedra y Villalta

	Condiciones de base	Visión de sí mismo	Visión del problema	Respuesta resiliente
Yo soy, yo estoy	F1: Identidad	F2: Autonomía	F3: Satisfacción	F4: Pragmatismo
Yo tengo	F5: Vínculos	F6: Redes	F7: Modelos	F8: Metas
Yo puedo	F9: Afectividad	F10: Autoeficacia	F11: Aprendizaje	F12: Generatividad

(Saavedra y Villalta, 2008)

Estos factores, aunados a los propuestos por Castro, Llanes y Carreño, 2004; Salgado (2005) y algunos otros autores, permiten establecer 20 factores de Resiliencia, quedando de la siguiente manera:

F1: Identidad. (Yo soy- condiciones de base) Valores culturales que definen al sujeto de un modo relativamente estable. Estos juicios generales refieren a formas particulares de interpretar los hechos y las acciones que constituyen al sujeto de un modo estable a lo largo de su historia (Autoaceptación).

F2: Autonomía. (Yo soy- visión de sí mismo) Se refieren al vínculo que el sujeto establece consigo mismo para definir su aporte particular a su entorno sociocultural (Autoestima).

F3: Satisfacción. (Yo soy- visión del problema) La forma particular en cómo el sujeto interpreta una situación problemática.

F4: Pragmatismo. (Yo soy- respuesta resiliente) Aspectos que develan la forma de interpretar las acciones que realiza.

F5: Vínculos. (Yo tengo-condiciones de bases) El valor de la socialización primaria y redes sociales con raíces en la historia personal.

F6: Redes. (Yo tengo-Visión de sí mismo) Vínculo afectivo que establece la persona con su entorno social cercano.

F7: Modelos. (Yo tengo-Visión del problema) convicción del papel de las redes sociales cercanas para apoyar la superación de situaciones problemáticas nuevas.

F8: Metas. (Yo tengo-respuesta) Valor contextual de metas y redes sociales por sobre la situación problemática.

F9: Afectividad. (Yo puedo-condiciones de base) Las posibilidades sobre sí mismo y el vínculo con el entorno.

F10: Autoeficacia. (Yo puedo-visión de sí mismo) Las posibilidades de éxito que la persona reconoce en sí mismo ante una situación problemática

F11: Aprendizaje. (Yo puedo-visión del problema) Valorar una situación problemática como una posibilidad de aprendizaje.

F12: Generatividad. (Yo puedo-respuesta) La posibilidad de pedir ayuda a otros para solucionar situaciones problemáticas.

F13: Autodependencia. Vinculado a una concepción de dependencia del yo, de uno mismo “saber que yo necesito de los otros, que no soy autosuficiente, pero que puedo llevar esta necesidad conmigo hasta encontrar lo que quiero”, en palabras de Bucay (2006, p. 13).

F14: Autorregulación. Monitorear autoconscientemente las actividades cognitivas de uno mismo, los elementos usados en esas actividades y los resultados deducidos, especialmente aplicando destrezas en los análisis y la evaluación de los juicios inferidos por uno mismo con una mirada hacia el preguntarse, confirmar, validar o corregir, ya sea el razonamiento propio o los resultados propios. Las dos sub – destrezas aquí son el autoexamen y la autocorrección (Facione, 2003)

F15: Empatía. Es la capacidad de percibir el mundo interior de la otra persona, integrado por significados personales y privados, como si fuera el propio pero sin perder nunca ese 'como si' (Rogers, 1976).

F16: Humor. Todas aquellas experiencias, sensaciones, representaciones y formas de entender la realidad que tienen como relato el divertimento y la alegría. Se relaciona directamente con la capacidad de generar entretenimiento en las personas, el cual se hace presente en la mayoría de las situaciones a través de la risa.

F17: Creatividad. Capacidad de inventar algo nuevo, de relacionar algo conocido de forma innovadora o de apartarse de los esquemas de pensamiento y conducta habituales. Es considerada por algunos psicólogos como un aspecto de la inteligencia. El concepto de Guilford de "Pensamiento Divergente" es un ejemplo; se le atribuyen los siguientes atributos: originalidad (considerar las cosas o relaciones bajo un nuevo ángulo), flexibilidad (utilizar de forma inusual pero razonable los objetos), sensibilidad (detectar problemas o relaciones hasta entonces ignoradas), fluidez (apartarse de los esquemas mentales rígidos) e inconformismo (desarrollar ideas razonables en contra de la corriente social) (Feldman, 1998).

F18: Templanza. Es la virtud por la cual la persona se da cuenta de cuáles son sus necesidades reales, alineadas a su bienestar y desarrollo, y cuáles son imaginarias, producto de los deseos inagotables que nacen de las carencias que produce el ego y son por tanto perjudiciales. Desde la sobriedad se manejan de manera adecuada los recursos, evitando tanto los excesos como las carencias.

F19: Espiritualidad. Es el grado de adaptación de una persona o grupo de personas sobre el conjunto de creencias, pensamientos, conceptos, ideas, ritos y actitudes de

naturaleza más o menos mística, que se materializan en una sociedad. Incluye el conjunto de creencias y el sentido de Fe.

F20: Asertividad. Ésta se diferencia y se ubica en un punto intermedio entre otras dos conductas polares: la agresividad y la pasividad. Representa un comportamiento comunicacional maduro en el cual el sujeto no agrede ni se somete a la voluntad de otros, sino que declara sus convicciones y defiende sus derechos. Es por tanto una forma de expresión consciente, congruente, clara, directa y equilibrada, cuya finalidad es comunicar ideas y sentimientos propios o defender los legítimos derechos, sin la intención de herir o perjudicar, actuando desde un estado interior de autoconfianza, en lugar de la emocionalidad, la ansiedad, la culpa o la rabia.

Aunado a lo anterior, se agregaron las sub clasificaciones de factores internos y factores externos:

Factores Internos, se refiere a los ítems, preguntas y respuestas con un significativo índice de locus interno.

Factores Externos, se refiere a características interpersonales que el sujeto establece con su entorno, y que por tanto tienen que ver más con el medio ambiente en que se encuentra inmerso el sujeto de estudio.

Ahora bien, tal y como se puede visualizar en la Tabla 3, se establecieron las siguientes categorías interpretativas para cada uno de los factores personales.

Tabla 3

Categorías de los Factores Personales de Resiliencia

Factores	No de ítems	Rango del puntaje directo		
		Alto	Medio	Bajo
F1 Identidad (autoaceptación)	6	30 – 25	24 – 13	12 – 1
F2 Autonomía (autoestima)	8	40 – 33	32 – 17	16 – 1
F3 Satisfacción	2	10 – 9	8 – 3	2 – 1
F4 Pragmatismo	3	15 – 13	12 – 4	3 – 1
F5 Vínculos	4	20 – 17	16 – 5	4 – 1
F6 Redes	8	40 – 33	32 – 17	16 – 1
F7 Modelos	10	50 – 41	40 – 11	10 – 1
F8 Metas	4	20 – 17	16 – 5	4 – 1
F9 Afectividad	6	30 – 25	24 – 13	12 – 1
F10 Autoeficacia	3	15 – 13	12 – 4	3 – 1
F11 Aprendizaje	10	50 – 41	40 – 11	10 – 1
F12 Generatividad	7	35 - 29	28 – 15	14 – 1
F13 Autodependencia	2	10 – 9	8 – 3	2 – 1
F14 Autorregulación	4	20 – 17	16 – 5	4 – 1
F15 Empatía	7	35 - 29	28 – 15	14 – 1
F16 Humor	2	10 – 9	8 – 3	2 – 1
F17 Creatividad	2	10 – 9	8 – 3	2 – 1
F18 Templanza	2	10 – 9	8 – 3	2 – 1
F19 Espiritualidad	4	20 – 17	16 – 5	4 – 1
F20 Asertividad	3	15 – 13	12 – 4	3 – 1

(De la Vega, 2010)

A continuación se presenta en la Tabla 4, la clasificación del puntaje compuesto total de la Resiliencia, a través de cinco tipos de puntajes normativos, para establecer un rango de referencia en cuanto al nivel resiliente de los sujetos.

Tabla 4

Clasificación del puntaje compuesto total de Resiliencia

Puntaje directo	T	Categoría	Rango Percentil
Hasta 12-9	0 – 23	1 muy bajo	1
130 – 229	24 – 34	2 bajo	2-6
230 – 329	35 – 54	3 promedio	7 – 66
330 – 429	55 – 65	4 alto	67 – 92
430 a mas	66 +	5 muy alto	93 – 100

(De la Vega, 2010)

Esta prueba es la tercera vez que se utiliza por este autor. La primera vez en una muestra de 35 niños del mismo salón, la segunda ocasión con 181 aproximadamente, de escuelas de diferentes estados. Se han ido haciendo modificaciones, principalmente en redacción. Se comprobó la relación de los factores contra la variable Resiliencia (significancia bilateral de .000 y una correlación de Spearman entre .549 y .859, las cuales son realmente significativas a un nivel de correlación de .01) y contra aprovechamiento académico, y se encontró que influye mucho el ambiente familiar en dichos niveles, que las mujeres son más resilientes (nivel de significancia de .005 una correlación de Pearson de .274 y una eta de .003), que un nivel socioeconómico alto o muy bajo afectan positivamente la adquisición de esta competencia (índice de significancia bilateral de .009 y una correlación bivariada de Pearson de .240 con un índice de significancia del 99%) y que en todos los casos un adecuado locus de control interno es lo más adecuado (significancia de .003 tanto en la correlación bivariada como en el análisis por ANOVA) (De la Vega, 2010).

Cabe aclarar que en el pilotaje de este instrumento y su consecuente evaluación se demostró su confiabilidad o consistencia (precisión con que el test mide lo que mide) es decir su congruencia y exactitud con un coeficiente de concordancia obtenida mediante la varianza de los ítems a través de la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vr} \right] = \frac{92}{92-1} \left[1 - \frac{100.371}{1800.186} \right] = 0.9546$$

Donde α es el alfa de Cronbach, K el número de ítems, Vi la varianza de cada ítem y Vr la varianza total. Y dando como resultado una alfa de Cronbach $> 0,95$ la cual es un resultado muy confiable a un nivel más que sustancial. (De la Vega, 2010)

Así mismo se estableció la validación de contenido del instrumento a través del criterio de jueces expertos. docentes que contaban con grados de maestro y/o doctor y con amplia trayectoria de investigación en su campo profesional, la validez fue obtenida de cada factor mediante la aplicación del Coeficiente V de Aiken con base en la siguiente fórmula $V=S/(n(c-1))$ donde S es la sumatoria de s_i ; s_i es el valor asignado por el juez; n es el número de jueces (en esta ocasión 5) y c es el número de valores de la escala de valoración (2 en este caso 0 y 1). Quedando tal y como se muestra en la tabla 5 luego de realizar ajustes de redacción y modificar algunas frases.

Tabla 5.

Validez de contenido de la Escala de Niveles de Resiliencia para Alumnos de Educación Básica Primaria Mexicana (ENR-AEBP-M1)

Factores	Coeficiente de Validez de Aiken (V)	Significancia estadística (p)
F1 <i>Identidad (autoaceptacion)</i>	0,98	.001
F2 <i>Autonomía (autoestima)</i>	0,98	.001
F3 <i>Satisfacción</i>	0,95	.001
F4 <i>Pragmatismo</i>	0,97	.001
F5 <i>Vínculos</i>	0,96	.001
F6 <i>Redes</i>	0,96	.001
F7 <i>Modelos</i>	0,96	.001
F8 <i>Metas</i>	0,96	.001
F9 <i>Afectividad</i>	0,96	.001
F10 <i>Autoeficacia</i>	0,95	.001
F11 <i>Aprendizaje</i>	0,95	.001
F12 <i>Generatividad</i>	0,96	.001
F13 <i>Autodependencia</i>	0,95	.001
F14 <i>Autorregulación</i>	0,96	.001
F15 <i>Empatía</i>	0,99	.001
F16 <i>Humor</i>	0,90	.001
F17 <i>Creatividad</i>	0,94	.001
F18 <i>Templanza</i>	0,96	.001
F19 <i>Espiritualidad</i>	0,96	.001
F20 <i>Asertividad</i>	0,90	.001

(De la Vega, 2010)

Por ultimo cabe mencionar que en la prueba de validación del instrumento se encontró una correlación altamente significativa entre cada uno de los factores y la resiliencia misma con una significancia bilateral de.000 y una correlación de Pearson entre .449 (Templanza) y .859 (redes) lo cuales son realmente significativas a un nivel de correlación de 0,01(De la Vega, 2010).

En resumen como se observa en la tabla 5, es posible señalar que la validez y confiabilidad obtenida para dicho instrumento en cada uno de los factores es altamente significativa por lo cual es factible inferir que el instrumento mide realmente lo que pretende es decir aquellos factores que forman en conjunto a la resiliencia. No obstante es pretensión de este autor seguir trabajando con él, a manera de lograr mejorarlo pero sobretodo simplificarlo a un número menor de ítems que permitan aplicarlo con mayor presteza.

3.7 Procedimiento de aplicación de instrumentos y método de recolección de datos

Al ser esta investigación cuantitativa, la recolección y análisis de datos numéricos servirán para explicar, predecir, o controlar el fenómeno de interés, que en este caso es la competencia de la Resiliencia. Por lo cual luego de formar algunas hipótesis y varios objetivos, se especificaron los procedimientos de investigación que se utilizaron en el estudio (Lozano 2010).

Una vez seleccionado el diseño de investigación apropiado y la muestra adecuada, el problema de estudio e hipótesis, acorde a las características propias de este estudio en cuanto a su enfoque y diseño, la estrategia a seguir consistió en aplicar el cuestionario a la

muestra, previa expresión del consentimiento de los participantes para su participación en el estudio (Véase Apéndice 1).

La siguiente etapa radicará en recolectar los datos pertinentes sobre variables, sucesos, contextos, categorías, comunidades y objetos involucrados en la investigación.

Una vez escogidos los 70 alumnos de la Escuela Alianza por la Educación y con el permiso de sus padres, se pidió al maestro de grupo que permitiera la aplicación de este cuestionario (previamente se explicó al maestro el objetivo de tal estudio) y se invitó a los sujetos a contestar el instrumento siguiendo el instructivo anexo (Véase Apéndice 2). Para esto, se les proporcionó un clima agradable, lápiz, borrador y una hora aproximadamente para responder, en todo momento se observó con atención por si era necesario hacer algún ajuste de tipo ambiental, así como cotejar las reacciones faciales de los sujetos de estudio, en búsqueda de algún aspecto que debiera tomarse en cuenta en este estudio.

Captura y análisis de datos

Posteriormente, previa autorización firmada de los participantes, toda la información recabada se analizó estadísticamente a través del *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para calcular validez y confiabilidad. Recordando que la prueba creada para medir la Resiliencia ENR-AEBP-M1 (Véase apéndice 3) Asimismo se formó una base de datos con los resultados obtenidos en la TMMS-24, los cuales fueron evaluados según el instructivo anexo (Véase apéndice 4), para compararlos con los obtenidos en la prueba de Resiliencia y así poder validar la hipótesis planteada.

Síntesis y conclusiones del capítulo

Así pues, de una población de 212 niños que conforman la matrícula de la escuela Primaria Federal Alianza por la Educación, ubicada en Ciudad Juárez, Chihuahua, durante el ciclo escolar 2010-2011, se tomó una muestra representativa al 33.02% de 70 alumnos, para a través de la correlación, probar que la Resiliencia y sus factores se encuentran estrechamente relacionados con la Inteligencia Emocional y sus componentes.

Se emplearon dos instrumentos (Véase apéndices 3 y 4). Por un lado, basada en la formulación de Salovey y Mayer, el *Spanish Modified Trait Mood Scale-24* (TMMS-24) para medir la Inteligencia Emocional; por otro, la Escala de Niveles de Resiliencia para Alumnos de Educación Básica Primaria Mexicana (ENR-AEBP-M1), la cual fue diseñada especialmente para este propósito tomándose en cuenta la escala SV-RES para jóvenes y adultos (Saavedra y Villalta, 2008); la escala ERE para niños (Saavedra y Castro, 2009) que se distribuyen a través de CEANIM; la ER sección del Inventario Riesgo de Protección IRPA (Castro, Llanes y Carreño, 2004), y el IFPR o Inventario de factores personales de Resiliencia (Salgado, 2005) y que ya ha sido previamente validada (Coeficiente V de Aikende entre 0,90 y 0,98 y con un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach $> 0,95$).

Contando con los permisos necesarios, se aplicaron los instrumentos y los datos arrojados se analizaron en el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), que permitió hacer análisis diversos y probar las hipótesis planteadas.

Capítulo 4

Análisis de Resultados

El presente capítulo tiene por objetivo presentar a través del uso de figuras y tablas los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos que fueron elegidos para probar las hipótesis de este estudio, la Escala de Niveles de Resiliencia para Alumnos de Educación Básica Primaria Mexicana (ENR-AEBP-M1) y la Escala de Rasgo de Meta conocimientos sobre Estados Emocionales-24. TMMS-24 (*Spanish Modified Trait Mood Scale-24*) (Véase apéndices 3 y 4), resultados que sirvieron para alimentar una base de datos en el programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* que permitió realizar diversas correlaciones, estadísticos descriptivos, pruebas de factores inter-sujetos y de efectos inter-sujetos así como medias de diversos factores entre las variables independientes y dependientes que conforman este estudio tales como edad, género, grado, Resiliencia y sus factores e Inteligencia Emocional con sus componentes. Asimismo para contrastar se realizó un análisis de modelo general lineal univariante ANOVA.

4.1 Presentación de resultados.

La primera parte que se obtuvo de las encuestas se representa en las siguientes tablas y figuras con relación a quiénes fueron los alumnos que contestaron el cuestionario y cuáles son sus características de grupo.

La Tabla 6, que a continuación se presenta muestra cuales fueron las edades en que oscilaban los sujetos del presente estudio mientras que la figura 2 presenta el promedio en edad de los mismos.

Tabla 6

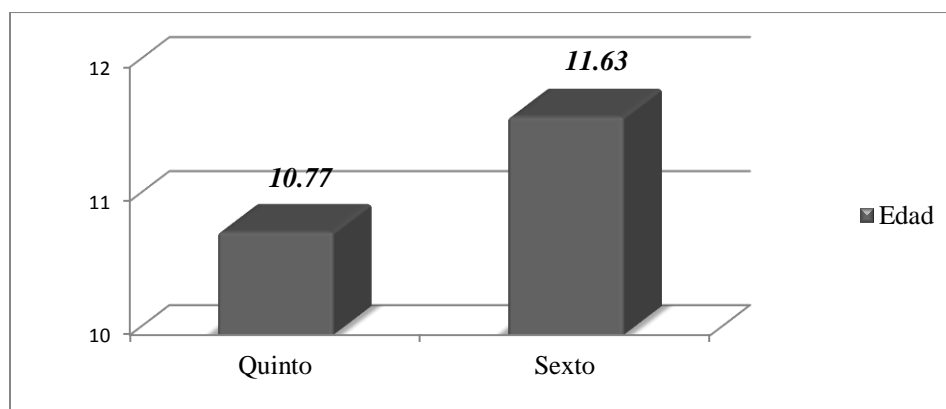
Grado y edad de los encuestados

Grado	Edad	
	Años	Número de casos
Quinto	10	13
	11	17
	12	5
	Prom.	10 años con 9 meses
Sexto	11	15
	12	18
	13	2
	Prom.	11 años con 7 meses

Fuente: Cuestionario

Figura 2.

Promedio de edad de los encuestados



Fuente: Tabla 6

Como se aprecia en la tabla 6 y consecutivamente con la figura 2, la edad promedio de los niños encuestados fluctuó entre los 10 años con 9 meses para el grupo de Quinto y 11 años con 7 meses en el grupo de Sexto grado. La Psicóloga Lourdes Moreno en su trabajo “Resiliencia en las edades”, comenta que entre los 10 y 13 años se constituye una etapa en la que aumentan los conflictos, ya que el adolescente no quiere ser tratado como niño pero tampoco como mayor. Asimismo durante este periodo también se observan cambios emocionales significativos, les cuesta aceptar límites y comienzan a denotar cambios nuevos en su personalidad (Moreno, 2006).

En cuanto al género, existe una predominancia del sexo femenino tanto para el quinto como para el sexto grado (ver tabla 7), representando un 60% de mujeres contra 40% de hombres de la muestra de 70 alumnos que fue elegida (Ver figura 3).

Tabla 7

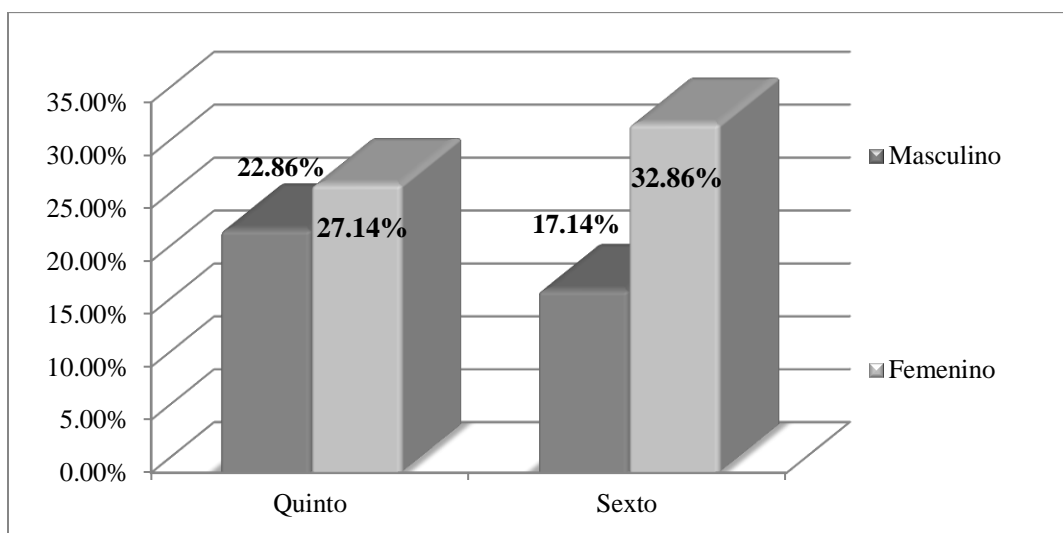
Clasificación de los encuestados según su género

Género	Quinto	Sexto	Total
Masculino	16	12	28
Femenino	19	23	42
Total	35	35	70

Fuente: Cuestionario

Figura 3.

Porcentajes según el género de los encuestados



Fuente: Tabla 7

A este respecto, Fergusson y Lynskey (1996) en su estudio “Factores que promueven la Resiliencia” denotan que el pertenecer al género femenino es considerado como una variable protectora, mientras que este estudio arroja mayor vulnerabilidad al riesgo en los hombres.

Como se puede apreciar en la tabla 8 y figura 4, se eligieron 35 niños de 5° y 6° Grado respectivamente, por considerarse que estos eran, entre los demás, lo suficientemente maduros y capaces de comprender los cuestionamientos y dar información veraz y significativa. Además, tal como lo menciona Juan Carlos Silas (2008) en su estudio de investigación “La Resiliencia en los estudiantes de educación básica”, los niños que llevan una continuidad en la misma escuela tienden a tener una mejor experiencia en cuanto a su Resiliencia.

Tabla 8

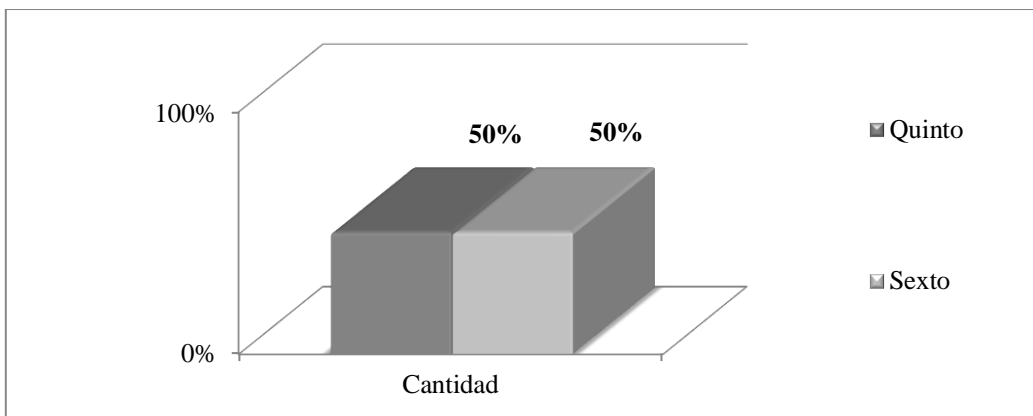
Grado al que pertenecen los encuestados

Grado	Cantidad
Quinto	35
Sexto	35
Total	70

Fuente: Cuestionario

Figura 4.

Grado al que pertenecen los encuestados



Fuente: Tabla 8

De forma conjunta la tabla 9 y la figura 5, expresan el nivel educativo de los padres de los encuestados, factor importante, como lo describió, en el “*International Resilience Project*”, Grotberg (1995), quien estudió la presencia de factores resilientes en niños entre la infancia y los doce años, acorde con este estudio y otros encontrados en la literatura, en la medida que no se cuente con padres competentes, los niños muestran escasas posibilidades de internalizar modelos adecuados de ser padres; hecho que los torna muy vulnerables.

Tabla 9

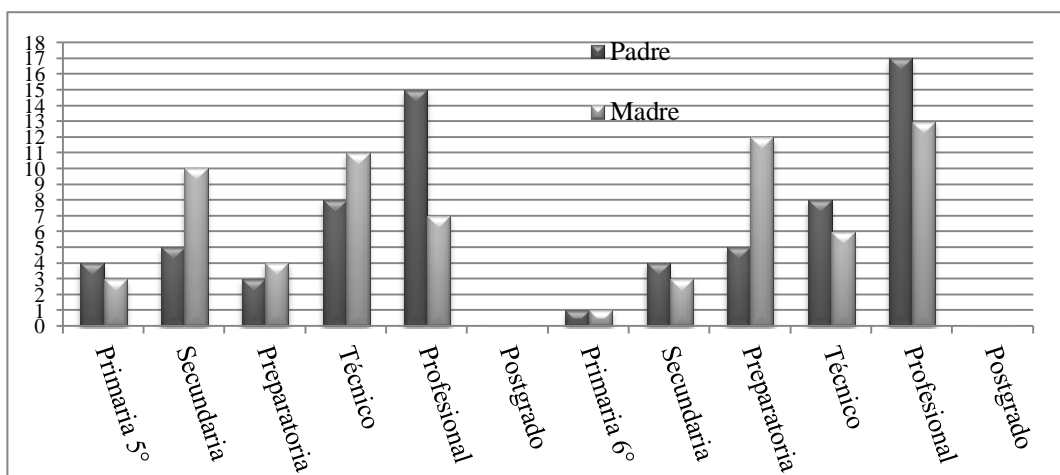
Nivel educativo de los padres de los encuestados

Nivel Educativo	Quinto		Sexto		total
	Padre	Madre	Padre	Madre	
Primaria	4	3	1	1	9
Secundaria	5	10	4	3	22
Preparatoria	3	4	5	12	24
Técnico	8	11	8	6	33
Profesional	15	7	17	13	52
Postgrado	0	0	0	0	0

Fuente: Cuestionario

Figura 5.

Nivel educativo de los padres de los encuestados



Fuente: Tabla 9

Al contar con padres con un nivel educativo mayor se puede contar con modelos que motiven el enfrentamiento constructivo; atendiendo esta aseveración, se deduce que el factor educativo de los padres aumentaría la Resiliencia de los adolescentes estudiados en mayor medida

Aunado a esto, como se puede apreciar en la tabla 10, los niños en su mayoría cuentan con los aparatos electrodomésticos de tipo básico como lo son la estufa, refrigerador y lavadora y casi el 50% de los encuestados con aquellos aparatos de segundo

nivel o menos básicos, asimismo la tabla 11 crea una relación con el nivel económico de los encuestados en concordancia con la posesión de aparatos electrodomésticos, es clase alta el 2.86% de la muestra perteneciente a 5°; media alta para 5° el 2.86% de las familias en relación al 2.86% de las familias de 6°; como clase media los porcentajes son de 21.43% y 27.14% respectivamente; en clase media baja se encuentran 22.86% y 18.57% respectivamente y por último un 1.43% de los encuestados de 6° pertenecen a la clase baja.

Tabla 10

Aparatos electrodomésticos con que cuentan los encuestados

Aparatos Electrodomésticos	Número de niños			
	Quinto		Sexto	
	Si	No	Si	No
Estufa	35	0	35	0
Refrigerador	35	0	35	0
Lavadora	35	0	32	3
Microondas	26	9	31	4
Lavavajillas	4	31	9	26
Secadora de Ropa	14	21	8	27
Boiler	28	7	28	7
Tostador	17	18	15	20
Aspiradora	11	24	13	22

Fuente: Cuestionario

Tabla 11

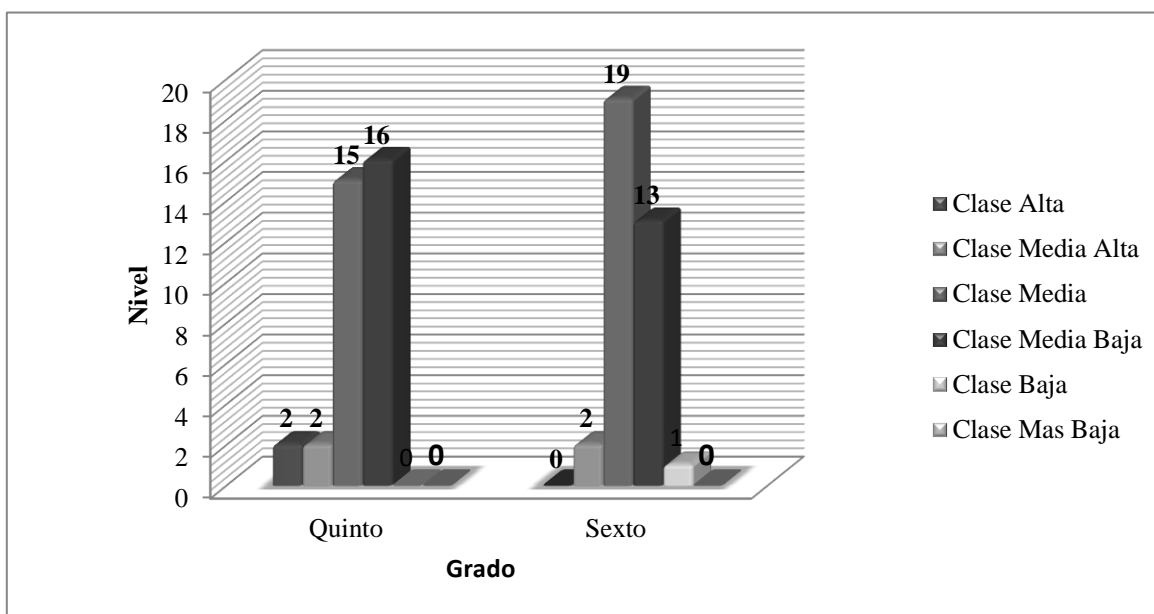
Medios de comunicación y entretenimiento con que cuentan los encuestados

Medios de comunicación y Entretenimiento	Número de niños			
	Quinto		Sexto	
	Si	No	Si	No
Teléfono	25	10	27	8
Televisión	35	0	35	0
Cable	15	20	19	16
Dvd	34	1	33	2
Equipo de sonido	22	13	26	9
Computadora	18	17	22	13
Internet	10	25	19	16
Automóvil	29	6	23	12
Videojuegos	19	16	22	13

Fuente: Cuestionario

Figura 6.

Nivel socio- económico-cultural con base a los aparatos electrodomésticos y a los medios de comunicación y entretenimiento con los que cuentan los encuestados.



Fuente: Tablas 10 y 11

Asimismo, se puede apreciar en la figura 6, el 57.2% de los encuestados cuenta con medios de comunicación y transporte, desde los básicos como lo son la televisión y teléfono, hasta los más sofisticados, como son los videojuegos, internet y automóvil, reafirmando lo mencionado por la AMAI, en relación a la pertenencia de la clase media y media alta. El 42.8% no cuenta con este tipo de medios lo que de acuerdo por la AMAI los deja en una clasificación de media baja y baja (véanse tablas 10 y 11 así como figura 6).

4.2 Análisis Estadístico

Ahora bien, para realizar el análisis estadístico se organizó por categorías cada una de las preguntas de tipo numérico que se encuentra en las encuestas, con base en los factores anteriormente mencionados y se vaciaron todos los datos al SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences*) utilizándose la versión 17.00.

Una vez establecido cada rubro, se utilizó una relación de bivarianza con una relación de Pearson entre cada uno de los factores y la Resiliencia como variable dependiente, obteniéndose los resultados que son posibles de apreciar en la tabla 12.

Tabla 12

Correlación entre factores los factores de la Resiliencia y los componentes de la Inteligencia Emocional

RESILIENCIA		INTELIGENCIA_EMOCIONAL	
Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
1		.705**	.000
INTELIGENCIA_EMOCIONAL			
F1_IDENTIDAD	.000	.686**	.000
F2_AUTONOMIA	.000	.507**	.000
F3_SATISFACION	.000	.505**	.000
F4_PRAGMATISMO	.000	.608**	.000
F5_VINCULOS	.000	.543**	.000
F6_REDES	.000	.580**	.000
F7_MODELOS	.000	.535**	.000
F8_METAS	.000	.417**	.000
F9_AFECTIVIDAD	.000	.575**	.000
F10_AUTOEFICACIA	.000	.440**	.000
F11_APRENDIZAJE	.000	.645**	.000
F12_GENERATIVIDAD	.000	.608**	.000
F13_AUTODEPENDENCIA	.000	.482**	.000
F14_AUTORREGULACIÓN	.000	.555**	.000
F15_EMPATIA	.000	.606**	.000
F16_HUMOR	.000	.346**	.000
F17_CREATIVIDAD	.000	.588**	.000
F18_TEMPLANZA	.000	.616**	.000
F19_ESPIRITUALIDAD	.000	.607**	.000
F20_ASERTIVIDAD	.002	.285*	.017
D1_PERCEPCION	.000	.891**	.000
D2_COMPRENSION	.000	.909**	.000
D3_REGULACION	.000	.879**	.000
N	/0	N	/0

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Cuestionario

Como se puede apreciar existe una alta correlación entre cada uno de los factores y la variable Resiliencia (véase tabla 12) con una significancia bilateral de .000 y una correlación de Pearson (índice que mide la relación lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas) de entre .363 (asertividad) y .847 (Aprendizaje y Empatía) los cuales son realmente significativas a un nivel de correlación de .01. En contraste se encuentra una fuerte relación de Pearson con respecto a la variable de Inteligencia Emocional con los indicadores que van con una correlación bivariada desde .285 (asertividad) con una significancia al nivel .05 bilateral a una de .686 (identidad) con una correlación de significancia de .01.

Así mismo en cuanto a los componentes que forman la Inteligencia Emocional, es posible observar la estrecha relación que guardan con esta, con una significancia bilateral de .000 y una correlación de Pearson de .891 para la precepción; .909 para la comprensión y .879 para la Regulación. En contraste estos mismos componentes muestran con una significancia bilateral de .000 en relación a la variable Resiliencia una correlación de Pearson de .720 para la precepción; .625 para la comprensión y .574 para la regulación, datos que a un nivel de correlación de .01 son realmente significativos.

Por último la correlación de Pearson que existe entre las variables de Resiliencia e Inteligencia Emocional es de .705 con un nivel de significancia bilateral de .000 y un nivel de correlación de .01 (véase tabla 12).

Así mismo, es posible observar en las tablas 13 y 14, algunas de las pruebas estadísticas a las que se sometieron las variables de Inteligencia Emocional y Resiliencia para establecer su nivel de correlación.

Tabla 13 y Tabla 14

Estadísticos descriptivos y Correlación entre Resiliencia, Inteligencia Emocional y algunas variables independientes

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
RESILIENCIA	70	234	453	384.39	42.418
INTELIGENCIA_EMOCIONAL	70	46	120	99.99	14.461
niv_soc_eco_cul	70	20	71	45.73	8.741
Edad	70	10	13	11.20	.773
Genero	70	1	2	1.60	.493
N válido (según lista)	70				

Correlaciones							
		RESILIEN CIA	INTELIGENCIA_EMOCIONAL	Niv_Cul _est	niv_soc_eco _cul	Eda d	gener o
Rho de Spearman	Coefficiente de correlación	1.000	.705**	.456**	.265*	.133	.637**
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.027	.272	.000
	N	70	70	70	70	70	70
	Coefficiente de correlación	.705**	1.000	.493**	.238*	-.029	.741**
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.047	.815	.000
	N	70	70	70	70	70	70

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Cuestionario

Para contrastar se realizó un análisis de modelo general lineal univariante ANOVA, para las variables de género, grado y edad como categóricas, (véanse tablas 15, 16 y 17) obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 15, Tabla 16 y Tabla 17

Estadísticos descriptivos, Factores inter-sujetos y Pruebas de los efectos inter-sujetos para las variables de género, grado y edad

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	70	10	13	11.20	.773
Genero	70	1	2	1.60	.493
Grado	70	5	6	5.50	.504
N válido (según lista) 70					

Factores inter-sujetos			
	Etiqueta del valor N		
genero	1	Masculino	28
	2	Femenino	42
grado	5		35
	6		35
	10		13
Edad	11		32
	12		23
	13		2

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: RESILIENCIA-INTELIGENCIA_EMOCIONAL						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	70519.138a	11	6410.831	6.933	.000	.568
Intersección	4243008.926	1	4243008.926	4588.452	.000	.988
Genero	238.095	1	238.095	.257	.614	.004
Grado	.181	1	.181	.000	.989	.000
Edad	3534.564	3	1178.188	1.274	.292	.062
genero * edad	.000	0000
grado * edad	2353.205	1	2353.205	2.545	.116	.042
genero * grado * edad	.000	0000
Error	53633.448	58	924.715			
Total	1.047E7	70				
Total corregida	124152.586	69				

a. R cuadrado = .568 (R cuadrado corregida = .486)

Fuente: Cuestionario

Lo cual permite establecer un efecto moderado donde el valor de significancia en relación a la variable independiente es de .014 para género donde F (grados de libertad, grados de libertad de error) = Valor de F , valor de significancia (p), valor de eta cuadrada parcial (η^2) de .004. Es decir:

Genero - Resiliencia-Inteligencia_Emocional = $F(238.095) = .257, p \leq .01, \eta^2 = .004$

Lo que indica que el género es un factor que presenta una significancia importante en relación con la bina Inteligencia Emocional-Resiliencia (Véase tabla 17).

Para continuar se llevó a cabo el cálculo de medias marginales estimadas (véase tabla 18), el cual nos habla claramente de que los sujetos de género femenino presentan niveles más altos de la bina Resiliencia - Inteligencia Emocional con una media de 404.428a, un límite superior de 417.692 y un límite inferior de 391.163, el cual se aleja significativamente del límite superior de los varones por 28.858a.

Tabla 18

Media de Grado y Género con base en la Resiliencia y la Inteligencia Emocional

1. Gran media				
Variable dependiente: RESILIENCIA-INTELIGENCIA_EMOCIONAL				
Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%		
		Límite inferior	Límite superior	
375.869 ^a	5.001	365.859	385.879	
2. genero				
Variable dependiente: RESILIENCIA-INTELIGENCIA_EMOCIONAL				
Genero	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Masculino	347.311a	7.491	332.316	362.305
Femenino	404.428a	6.627	391.163	417.692

Tabla 18 (continuación)

3. grado					
Variable dependiente: RESILIENCIA-INTELIGENCIA_EMOCIONAL					
Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%		
			Límite inferior		Límite superior
5	378.385a	6.791	364.790		391.979
6	373.354a	7.342	358.657		388.050

4. genero * grado					
Variable dependiente: RESILIENCIA-INTELIGENCIA_EMOCIONAL					
Genero	Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	L. sup.
Masculino	5	338.065 ^a	11.413	315.219	360.912
	6	356.556 ^a	9.705	337.129	375.982
Femenino	5	418.704 ^a	7.364	403.963	433.444
	6	390.152a	11.019	368.094	412.209

a. Basada en la media marginal poblacional modificada.

Fuente: Cuestionario

4.3 Interpretación y comprobación de hipótesis.

La educación es la base de la sociedad, sólo el hombre educado, el que se interesa por seguir creciendo, puede tener la oportunidad de obtener un lugar en el libro del destino. Pero esto no siempre es fácil, y en ocasiones francamente imposible.

Esta revisión de factores promisorios fue sumamente importante y lo será más a futuro pues selecciona un número pequeño que puede ser explorado en detalle en términos de su impacto empírico sobre su competencia resiliente en relación con el grado de Inteligencia Emocional.

La hipótesis principal y base en este estudio es que la Resiliencia y sus factores se encuentran estrechamente relacionados con la Inteligencia Emocional y sus componentes, la cual en términos de este estudio ha quedado comprobado pues se estableció un nivel de correlación de Pearson de .705, con una significancia de .000 en una $N=70$, correlación altamente significativa a un nivel 0,01 bilateral es decir que la relación que existe entre estas dos variables es fuerte y por tanto es posible validar la segunda hipótesis y confirmar que al fortalecer una, la otra se verá afectada positivamente.

Cabe decir que todos los factores y componentes presentan un alto nivel de correlación entre ambas variables, a excepción de la variable de asertividad que fue la que presentó la menor relación tanto con Resiliencia (.363) como con Inteligencia Emocional (.285) con una significancia al 99% y 95% respectivamente. Y el humor con valores de .482 y .346 respectivamente ambas con una correlación de significancia al .01, No obstante, la correlación sigue siendo altamente significativa.

Además en el análisis de los datos con un nivel de significancia de .014 y una eta de .004 así como una correlación de Pearson de .637 para Resiliencia y .741 para Inteligencia Emocional, se encontró que el género aparece como otro factor significativo, dado que las niñas alcanzaron puntajes medio de 418 en contraste con los hombres con una media de 338 lo que por casi 100 puntos, lleva a considerar que las mujeres al parecer desarrollan niveles más altos de Resiliencia.

El siguiente resultado de importancia, obtenido durante la investigación es el referente al nivel educativo y económico de los padres, el cual, con un índice de significancia bilateral de .027 y una correlación bivariada de Pearson de .265 (.456, sólo para el nivel educativo de los papás) y con un índice de significancia del 99%, establece

que entre mayor es el nivel de estudios de los padres, y mejores sus trabajos y sueldos, más altos pueden ser los niveles de Resiliencia de los alumnos. Esta variable es muy interesante pues habla de que a mejor sueldo de los padres de familia y un mayor nivel de preparación es más fuerte la posibilidad de que el niño o niña adquiera Resiliencia y con esto, Inteligencia Emocional como una competencia personal y para la vida. Otro dato interesante dentro de este mismo análisis fue el que, al graficar esta variable se obtuvo una curva o campana inversa que habla de que aquellos alumnos de clase muy baja, pero que están estudiando, también han desarrollado niveles altos de Resiliencia, siendo entonces la tesis que ambos extremos de la escala económica contextual de los alumnos apuntan hacia altos niveles de Resiliencia.

Por último habría que mencionar que no se encontró correlación entre las variables Resiliencia e Inteligencia Emocional y el índice de reprobación de los alumnos, la edad, el grado y la cantidad de personas que viven en su casa.

Síntesis y conclusiones del capítulo

Con base en el análisis presentado, en orden de importancia en cuanto a los descubrimientos realizados, se encuentra primero la correlación, Resiliencia – Inteligencia Emocional, lo que va encaminado a la comprobación de la primera y segunda hipótesis (H1. La Resiliencia y la Inteligencia Emocional se encuentran íntimamente relacionadas; H2. Si se fomenta la Resiliencia entonces se fortalece la Inteligencia Emocional.) hipótesis que quedaron ampliamente validadas.

En segundo lugar, el género resultó ser una variable significativa; las mujeres alcanzan niveles de Resiliencia más altos que los hombres, lo cual está relacionada con la

tercera hipótesis (H3. Existirán diferentes configuraciones de factores de Resiliencia y los componentes de la Inteligencia Emocional, al comparar sujetos de diferentes tramos de edad. Así como al comparar el género de los participantes). Sin embargo, no fue posible confirmar si la edad es también un factor determinante, ya que los sujetos de estudio tenían un rango de edad muy corto de entre 10 y 13 años, por lo que si bien se comprobó que el género es significativo, aun cuando se considera que la edad también lo es, no fue posible comprobarlo en este estudio.

En tercera importancia, el nivel socioeconómico cultural despuntó, dado que los niveles alto y muy bajo tuvieron altos índices de significancia, lo que lleva a comprobar la cuarta hipótesis (H4. La interacción que se da entre los miembros de la familia así como su conformación y nivel socioeconómico-cultural la vuelven un factor muy importante que influencia el nivel de Resiliencia de los niños y por lo tanto de Inteligencia Emocional) y sólo será necesario ahondar más en la conformación familiar y dividir los factores culturales de los económicos.

Así pues, si bien es cierto que a través de este estudio se comprobaron las hipótesis, también es necesario encaminarse hacia estudios más profundos en relación al tiempo y la cantidad de individuos que tomen parte de la muestra, tendiente a ampliar los rangos de nivel socio-histórico y económico-cultural, edad, tipo de escuela e incluso diversos lugares de la república o quizá del mundo y de ser posible, dando seguimiento a la evolución de cada uno de los encuestados. Esto, claro, con la búsqueda de maneras en que pueda el maestro ser el motor o el detonante que fomente en los alumnos las competencias para la vida, que ya forman parte de la reforma para la modernización educativa: la Autorregulación, el Pensamiento Divergente y especialmente la Resiliencia, ésta última

como eje de una educación integral que lleve a los individuos a logros significativos a nivel personal, social y profesional, al llevarlos a aumentar su Inteligencia Emocional.

Capítulo 5

Conclusiones

En este capítulo se buscará resumir de manera puntual los principales hallazgos de la investigación así como generar ideas nuevas a partir de los mismos; a su vez se comentarán algunas de las limitantes que afectaron al estudio. Asimismo, a partir de los resultados obtenidos se buscará crear una propuesta basada en cuál es la mejor forma de guiar a los niños de educación primaria hacia la Resiliencia y el acrecentamiento de su Inteligencia Emocional y con ello al éxito personal y profesional.

5.1 Discusión (conclusiones y recomendaciones).

5.1.1 Sobre los resultados

El presente trabajo representa los resultados de por lo menos tres años de leer e investigar acerca del tema de la Resiliencia como una valiosa estrategia que permita a las personas sobresalir a pesar de las expectativas. Este trabajo surge ante la necesidad imperante de buscar estrategias que permitan al maestro guiar a los alumnos hacia el éxito personal, profesional y social al que están destinados.

Representa no sólo un cumulo de esfuerzos sino además una serie de descubrimientos sumamente interesantes y de alguna forma alentadores que como es claro ha traído consigo otras tantas incertidumbres.

De entrada, es posible afirmar que se ha cumplido el objetivo general de este estudio ya que se lograron identificar los niveles de Resiliencia en una muestra de estudiantes de educación primaria, y correlacionarlos con sus niveles de Inteligencia Emocional.

A partir de lo que se ha descrito hasta este punto se logró cumplir asimismo con los objetivos específicos propuestos tanto al identificar aquellos factores que conforman la Resiliencia como los componentes que conforman la Inteligencia Emocional entre alumnos de educación primaria y conocer la relación existente entre la Inteligencia Emocional y Resiliencia para así poder medir y comparar cómo viven su Resiliencia los estudiantes y contrastarla con sus índices de Inteligencia Emocional y por ende desarrollar y rescatar estrategias para fomentar la Resiliencia en el aula como un claro indicador para fortalecer la Inteligencia Emocional en los alumnos y favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

De esta manera han quedado contestadas las preguntas de la investigación al demostrar la relación existente entre ambas variables (P1) ya que con base en el análisis obtenido, en es posible destacar en orden de importancia, primero la correlación, Resiliencia – Inteligencia Emocional que como ya se mencionó a nivel de Pearson fue de .705, lo que indica que realmente la Resiliencia y la Inteligencia Emocional se encuentran íntimamente relacionadas, por lo cual se valida la segunda hipótesis en la investigación, es decir que al fomentar la Resiliencia entonces se fortalece la Inteligencia Emocional (P2).

Asimismo, en respuesta a la tercer pregunta de esta investigación (P3) el género, resultó ser una variable significativa, donde las mujeres alcanzan niveles de Resiliencia más altos que los hombres, lo cual está relacionado con la hipótesis planteada y que permite establecer diferentes configuraciones entre los factores de Resiliencia y los componentes de la Inteligencia Emocional, al comparar sujetos de diferentes tramos de edad. Así como al comparar el género de los participantes dado que como se mencionó con anterioridad, con un nivel de significancia de .014 y una eta de .004 así como una correlación de Pearson de .637 para Resiliencia y .741 para Inteligencia Emocional se encontró que el género aparece

como otro factor significativo, es decir, que las niñas alcanzaron puntajes medio de 418 en contraste con los hombres con una media de 338 lo que por casi 100 puntos lleva a considerar que las mujeres al parecer desarrollan niveles más altos de Resiliencia. Ahora la pregunta sería: ¿por qué? ¿Será esto a razón de algún gen? ¿Un gen femenino resiliente? o ¿es cuestión de contexto?

Una buena hipótesis sería tal vez el que existen diferencias de socialización. A este respecto Saavedra y Villalta (2008) comentan como resultados a su estudio que al comparar hombres y mujeres, los varones obtienen puntajes mayores en el área de los vínculos y la generatividad, en tanto las fêmeas obtienen los mayores puntajes en el área de modelos y en contraste los hombres obtienen bajos puntajes en el área de redes y las mujeres en las áreas de afectividad y autonomía. Y ellos deducen que esto pudiera significar una tendencia en el sentido de que los hombres se apoyan más en una respuesta generativa y autónoma, prescindiendo de redes y las mujeres ocupan más los modelos de otros, siendo su respuesta más colaborativa y colectiva.

A futuro sería muy interesante y sobre todo útil poder replicar este estudio y analizar a detalle cuáles de los 20 factores seleccionados para conformar la Resiliencia son los que predominan en cada género y sobre todo tener el tiempo suficiente para hacer el seguimiento de los sujetos y diseñar estrategias específicas para fortalecer aquellos factores determinantes, así como los que se encuentren más débiles en búsqueda de ayudar a los sujetos a fortalecer esta competencia y a ser de forma consecuente más inteligentes emocionalmente.

Por otra parte, aunque el género marcó una diferencia, no fue posible confirmar si la edad es también un factor determinante ya que los sujetos de estudio tenían un rango de

edad muy corto (entre 10 y 13 años) por lo que si bien se comprobó que el género es significativo, aun cuando se considera que la edad también lo es, no fue posible comprobarlo en este estudio. Los mismos Saavedra y Villalta (2008) comentan haber obtenido resultados similares y sólo encontraron una diferencia estadísticamente significativa entre dos tramos (19 a 24 años y 46 a 54 años), el primero con mayor nivel de Resiliencia que el segundo, lo cual justifican argumentando que el primero corresponde a una etapa de juventud, edad llena de proyectos y gran vitalidad, en contraste con la edad adulta, tiempo de crisis producto de la partida de los hijos y la redefinición de roles, lo que podría traducirse como un mayor nivel de vulnerabilidad.

Así pues se encontró que el género es significativo y se cree que la edad puede serlo, pero no en este tramo tan corto, en que los alumnos tienen más similitudes que diferencias y cabe agregar que en este caso en especial las mediciones de Resiliencia oscilaron entre 453 y 234 lo cual está muy cerca de la máxima establecida en 480 puntos, y que asimismo nos dice que el resto de los alumnos tiene niveles que oscilan entre regular y bueno.

Otro resultado de importancia lo representó el nivel educativo y económico de los padres, dado que como se mencionó con anterioridad, presentó un índice de significancia bilateral de .027 y una correlación bivariada de Pearson de .265 (.456, sólo para el nivel educativo de los papás) y un índice de significancia del 99%, siendo los niveles socioeconómicos alto y muy bajo los que marcaron índices más altos en cuanto las variables, lo que contesta la cuarta interrogante planteada para este estudio (P4) y demuestra asimismo la hipótesis cuarta donde la interacción que se da entre los miembros de la familia así como su conformación y nivel socioeconómico-cultural la vuelven un

factor muy importante que influencia el nivel de Resiliencia de los niños y por lo tanto de Inteligencia Emocional.

Ahora, es probable que esto se deba a que a una educación mayor, mayor posibilidad de un mejor trabajo, un mejor trabajo es indicador de un mejor sueldo y un mejor sueldo en cierta forma podría propiciar que los padres dediquen más tiempo a sus hijos, les pueden facilitar mayores materiales lúdico educativos, facilita una mejor comunicación y que los padres puedan ayudar a sus hijos en las tareas, además es probable que se dé el modelaje del que nos habla Bandura (1977) cuando menciona que prácticamente, cualquier fenómeno que ocurre por experiencia directa también puede suceder de manera vicaria -mediante observación de otra gente- y las consecuencias que recibe es decir que es muy probable que estos niños y niñas reciben una atención extraescolar que los lleva a desarrollar más competencias al tener más oportunidades de desarrollo.

5.1.2 Sobre la familia y el mismo alumno

Por otro lado, será necesario a futuro ahondar más en la confirmación familiar y dividir los factores culturales de los económicos, asimismo, como se mencionó con anterioridad otro factor que hubiera sido interesante evaluar es el tiempo que pasan los jóvenes conviviendo con su familia y el índice relación de atención y comunicación que se da entre los padres y su hijo e incluso en el número de horas por día que el estudiante pasa mirando la televisión, interactuando con la computadora o en videojuegos o bien jugando en la calle. Lo anterior a consecuencia de que se considera existe una gran significancia y correlación entre los niveles de atención y comunicación que se da entre el padre de familia

y su hijo, es decir que en medida del compromiso que toma el padre de ayudar y apoyar a su vástago en el desarrollo de su aprendizaje, éste mejora, lo cual se evidencia en más altas calificaciones y en un uso significativo de lo aprendido acorde a sus necesidades e intereses. Por lo tanto resulta claro decir que la relación que se da entre los miembros de un hogar puede ser el factor que desencadena el deseo o la repulsión de los hijos por aprender (De la Vega, 2009), de tal forma que los niños que no tienen un compromiso fuerte por aprender lo van adquiriendo y van fortaleciendo su deseo de formarse, a través de las interacciones positivas con sus padres y el compromiso de estos en apoyarlos en su aprendizaje (Savater, 1998).

Ahora, si bien es cierto que a través de este estudio se comprobaron las hipótesis, también es necesario encaminarse hacia estudios más profundos que incluyan de qué manera puede el maestro ser el motor y detonante que fomente en los alumnos, entre las competencias para la vida, que ya forman parte de la Reforma Integral para la Modernización Educativa Básica, donde la Autorregulación, el Pensamiento Divergente y especialmente la Resiliencia se tomen como ejes de una educación integral y que lleve a los individuos a logros significativos a nivel personal, social y profesional, haciéndolos competentes para la vida y para la convivencia al llevarlos a aumentar su Inteligencia Emocional y tener por tanto una mejor calidad de vida.

Lo anterior, a raíz del compromiso personal del niño hacia el aprendizaje, es decir el grado a que ha llegado su capacidad de Autorregulación y de Resiliencia, lo que permite afirmar que el compromiso que cada uno de los alumnos toma hacia el aprendizaje sobresa sobre cualquier otra variable, lo que recuerda a cierta investigación que llevó a cabo Rogers a principios de 1939 donde para determinar si la conducta del niño era sana y

constructiva o insana y destructiva, investigó los antecedentes de varios niños y calificó en factores que influían en su comportamiento: estos incluían el ambiente familiar, la salud, el desarrollo intelectual, las circunstancias económicas, influencias culturales, interacción social y niveles educativos y los llamó externos, es decir forman parte del ambiente del niño. (De la Vega, 2009)

Rogers (1976) identificó también una influencia interna potencial, la autocomprensión o autoinsight y la describió como la aceptación del yo y la realidad y como un sentido de responsabilidad por el yo. Es decir que hay una alta probabilidad de que aquellos alumnos que en realidad tiene un compromiso con su autoaprendizaje obtienen mejores y mayores resultados a pesar de las circunstancias familiares o las cuestiones de su entorno escolar y lo hacen por sí solos. Es probable que estos niños tengan una fuerte auto consideración positiva (Rogers, 1976) y un optimista Locus de Control Interno tal como lo mencionaría Julián Rotter en 1945 con en su Teoría del Aprendizaje Social, así como una alta necesidad de logro (McClelland et al., 1953)

5.1.3 Sobre la escuela y la labor docente

En cuanto a la quinta pregunta que enmarca esta investigación acerca de ¿por qué incluir la Inteligencia Emocional y la Resiliencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje? En medio de la globalización y el enfoque por competencias (P5), se considera que esto queda más que claro por todo lo dicho hasta este punto sin embargo hay que reafirmar el hecho de que como ya se mencionó a la luz de la globalización, este nuevo enfoque basado en competencias en que se basa la RIEB invita al docente a renovarse y transformarse, a poner en práctica su pensamiento divergente, su razonamiento abductivo, a

convertirse en maestros resilientes que formen alumnos resilientes, autorregulados y que como lo sugiere Delors (1996) capaces de saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir con otros. Es decir, ricos no sólo en coeficiente intelectual sino también en coeficiente emocional. Por lo cual no basta con que el alumno construya su conocimiento sino que debe de formar además destrezas y actitudes, habilidades y relaciones. Es decir que el maestro debe de ser no solo inteligente en el ámbito cognitivo sino primordialmente en el emocional. ¿Por qué ser inteligente emocionalmente? ¿Por qué ser resiliente? ¿Por qué fomentar en los alumno la resiliencia y con ello fortalecer su Inteligencia Emocional? Simplemente porque este es el único camino que realmente les llevara a lograr el éxito en todas las esferas de su vida, y con ello a transformar al país y al mundo.

Es por todo esto que es factible afirmar que la escuela juega un papel primordial en este acompañamiento y dentro de ella el maestro; asimismo el éxito o fracaso de la escuela en cumplir los objetivos propuestos y lograr la misión trazada, dependerá de mucho de la planificación, de la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el seguimiento de los acuerdos, la metodología de trabajo, la colaboración, de la utilización racional del espacio, el tiempo y los materiales, del liderazgo, la participación, pero sobre todo del trabajo conjunto, entre docentes y demás actores, basado en metas comunes y claras.

Por otra parte es necesario que la comunidad escolar trabaje ampliamente en los distintos ámbitos que forman el centro escolar (el curricular, el de gobierno institucional, el administrativo, de recursos humanos, y el de servicios) para poder así satisfacer las demandas que a la escuela se imponen, no hay otra opción, o se es andamio que facilita al niño ascender a las alturas o piedra de tropiezo en su camino.

Por consiguiente, cabe hacer énfasis en dos aspectos muy importantes que como maestros se deben tener muy en cuenta: por un lado el propósito, que es facilitar al niño todas las herramientas que le sean necesarias (conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades, valores, normas, entre otros) propiciando la relación con el entorno, la capacidad de administración, autoevaluación, Autorregulación, análisis crítico y conciencia de equipo y por el otro, la misión, que al hacer esto se le coadyuve a desenvolverse tanto dentro de la escuela como fuera de ella, y que éstas herramientas le permitan adaptarse a la sociedad, y sobresalir en ella como una persona libre y productiva, creyente de sí misma y de la comunidad nacional.

Hay muchos factores influyendo, pero los maestros tienen la obligación civil y moral de conocer sobre todo lo aquí hablado para poder ayudar a los niños a convertirse en personas saludables favoreciendo su bienestar y su desarrollo físico, mental, social y espiritual.

La relación que tenga el maestro con el alumno va a ser en realidad de importancia fundamental para facilitar o frenar el deseo del niño por aprender, es decir que en mucho recae en el maestro la tarea de educar, es claro que hay cosas que no se aprenden por sí mismas y para las cuales siempre hará falta un maestro, pero este entendido más como un guía o un acompañante que potencie las capacidades y fortalezca las competencias de sus alumnos, en donde si bien este compromiso y relación del maestro con el alumno, no es más importante que el autocompromiso del mismo alumno o la relación del maestro con los padres del alumno, si es de gran importancia y es por esto que el maestro debe estar bien preparado y poner en juego toda su experiencia y perspicacia, su preparación en acompañar al niño en su educación (De la Vega, 2009).

Cada niño tiene sus propias respuestas a sus propios problemas y aunque hay muchas influencias generales estas dan resultados diferentes en cada niño, por lo que es necesario darle una atención especial a cada alumno para dejar impreso en su vida un poquito de lo que hemos aprendido y así dejar nuestro granito de arena en cada cabecita con el único y sólo motivo de crear un mundo “nuevo” lleno de gente crítica, analítica y reflexiva que sepa enfrentarse a la vida hoy y siempre.

El aspecto más importante y de mayor influencia en la vida del niño es él mismo, el maestro no tiene por función el enseñar sino motivar el aprendizaje y por ello debe ser modelo y estar conscientes del contexto que rodea al niño, para minimizar la cantidad de errores.

Es por eso que los maestros tienen el compromiso de dar a los niños su guía para que vayan descubriendo. ¿Cómo? No dando al alumno todo ya listo para memorizar, sino motivándolo a pensar, a que aprenda a aprender y que alcance sus objetivos y metas.

El niño no es una pizarra en blanco pero lo que está escrito sobre ella puede ayudársele a que lo centuple si se encuentra la manera adecuada; un niño no puede vivir en una burbuja, es imposible controlar a la sociedad, pero es posible enseñar al niño a tomar lo bueno de todo lo que venga, desechando lo malo; esto debe ser lo primero que el maestro debiera hacer para poder dar un ejemplo a los niños, pues no es una persona perfecta pero sí perfectibles. En la cabeza del niño hay muchísimo espacio en limpio; es momento de decidir hacer algo más que escribir en ella: motivar al niño a hacerlo.

Todo esto lleva a dar cuenta de que no basta dar a los niños algunos ejemplos y reglas a seguir, sino que es fundamental observar metódicamente los procesos y ritmos que siguen, y esto desde la primera aproximación que el niño tiene al aprendizaje, buscando

siempre que sea significativo para que no sólo repitan rutinas sino que realmente sepan explicar el por qué de sus procedimientos. Los niños en la etapa de la educación primaria se encuentran justamente en la etapa correcta para aprender sobre sí mismos y darse explicación a sus respuestas, y no sólo a las académicas sino también a las que tienen que ver con su vida personal, a sus emociones. Y son los padres de familia pero sobre todo los maestros quienes están en la posibilidad y por tanto deben fomentar una construcción significativa y no sólo cumplir con programas establecidos. Como dijo Margarita Gómez Palacios “educación es entregarse” (Gómez, 1998, p.17).

Además, una escuela de calidad requiere de una correcta gestión escolar que dirija y unifiqué el trabajo logrando que la educación impartida sea relevante, eficaz, equitativa y eficiente, y para ellos se requiere forzosamente el trabajo en equipo. (Schmelkes, 1996)

Así pues, sólo con la perfecta amalgama y el trabajo colaborativo de la sociedad, la familia y la escuela se podrá al fin sortear este muro de negatividad que lejos de impulsar al alumno lo detiene, y trastocarlo, por un trampolín que lo lleve a sentirse, pleno, deseoso de seguir, deseoso de aprender de manera significativa, crítica, integral. Sólo familia, sociedad y escuela, trabajando en conjunto lograrán ser factores que no obstaculicen o aniquilen el deseo de aprender de los adolescentes, sino que al contrario les permitan crecer y desarrollarse en medio de un clima positivo, que los lleve a convertirse en hombres y mujeres de bien, productivos, democráticos, autodependientes e Inteligentes emocionalmente.

Desde esta perspectiva es que es posible mencionar a teóricos como Vygotsky, según el cual existen varias etapas de desarrollo socio-cultural en el niño, (la edad escolar comprende de 7 a 13 años) o Albert Bandura que hace referencia a las condiciones en que

se aprende a imitar modelos y donde lo que se aprende de la sociedad es muy importante, por lo cual se busca siempre un refuerzo en el cual lo más benigno es lograr una homeostasis con el locus de control interno (Papalia y Wendkos, 1998), es decir aprender a ser inteligentes al identificar, comprender y expresar las emociones.

Es por esto que en la educación básica primaria especialmente ahora con la reforma que se dará en cuanto a planes y programas de estudio, y el fortalecimiento de las competencias sumados a la nueva alianza para fortalecer la educación, los maestros han de adquirir por misión guiar y acompañar a los niños en su proceso de convertirse en seres capaces de orientarse en lo que hacen y piensan, niños y niñas, hombres y mujeres que están en condiciones de anticipar y controlar los procesos, procedimientos y estrategias que emplean, tanto cognitiva como emocionalmente, y que sean capaces de sobresalir, de mantenerse estoicos ante las desgracias para resurgir como ellos mismos pero a la vez fortalecidos. Es decir, personas críticas, reflexivas, creativas y autónomas, a las cuales, sus juicios valorativos, decisiones y producción creativa, les permitan la realización de su propia Resiliencia; personas capaces de autorregular sus procesos cognitivos, afectivo-motivacionales y claro está, sujetos emocionalmente inteligentes.

Es aquí que la Psicología y la Pedagogía actuales, combinan sus esfuerzos para responder a necesidades urgentes de la educación, donde una de las cuestiones principales es la búsqueda de mecanismos para la formación eficiente del que aprende, necesidades, que sin duda alguna, están siendo cada vez más condicionadas por las exigencias del mundo de hoy, donde son evidentes las dinámicas de cambio, incertidumbre, el desarrollo tecnológico y científico acelerados, así como la conformación de lo que se ha denominado

como sociedad del conocimiento, reflejo del abundante manejo de la información y de su continua generación y difusión de la globalización.

Por esto es que fruto de esta investigación es intención del autor proporcionar una serie de estrategias basadas en las necesidades, intereses y el contexto en el que el maestro se desenvuelve tendiente a fortalecer competencias en el niño, de tal forma que éste se vuelve gestor de procesos de autorrealización, Autorregulación y Autodependencia, de Resiliencia, es decir, gestor del fortalecimiento de la Inteligencia Emocional de sus alumnos.

5.2 Recomendaciones, estrategias y propuesta de fomento de la Resiliencia (y con ello de la Inteligencia Emocional).

Ahora bien, antes de comenzar a hablar de algunas propuestas para dar final respuesta a la sexta interrogante que fundamenta esta investigación y cumplir el objetivo primordial de aportar algo a la sociedad (P6), este autor considera que es importante para dar mayor fuerza a las mismas, mencionar el trabajo de Villalobos (2009) sobre el “Desarrollo de una medida de resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resiliente que permita poner a prueba el modelo explicativo de resiliencia basado en variables psicosociales”, por estar dentro de lo que este estudio busca y para ayudar a dar contexto al mismo, al especificar algunos de los factores y conductas de riesgo más comunes, así como cuáles son algunos de los factores y conductas de protección para sujetos desde los 10 hasta los 18 años (ver tablas 19 y 20):

Tabla 19

Principales factores y conductas de riesgo y protección para sujetos de 10 a 12 años y 11

meses

Bloque temático	Factor de riesgo	Conducta de riesgo	Factor protector	Conducta protectora
Situación académica y laboral	<ul style="list-style-type: none"> Deserción – expulsión del sistema educativo Perdida de algún año escolar Realizar alguna actividad laboral 		<ul style="list-style-type: none"> Estudiar No haber perdido ningún año escolar No trabajar 	
Utilización del tiempo libre, recreación y deporte	<ul style="list-style-type: none"> No le gusta practicar deportes Practicar deportes en la calle del barrio 	<ul style="list-style-type: none"> No practicar deportes Ver televisión cuatro o más horas diarias Jugar videojuegos cuatro o más horas diarias 		<ul style="list-style-type: none"> Practicar deporte
Imagen personal y sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> Permanecer solo en la casa durante mucho tiempo Sentirse inseguro en el hogar Nunca sentir que es importante Nunca sentirse a gusto consigo mismo Nunca sentirse apreciado por los adultos Nunca tener planes para el futuro Deseo de hacerse daño o acabar con su vida 		<ul style="list-style-type: none"> Sentirse seguro en el hogar Sentir muchas veces que es importante Sentirse muchas veces a gusto consigo mismo Sentirse muchas veces apreciado por los adultos Tener muchas veces planes a futuro Nunca haber sentido ganas de hacerse daño o acabar con su vida 	
Consumo de sustancias legales e ilegales	<ul style="list-style-type: none"> Tener amigos que fumen Tener amigos que tomen licor Ofrecimiento de drogas Tener amigos que consuman drogas 	<ul style="list-style-type: none"> Haber probado un cigarrillo Haber probado alguna vez bebidas alcohólicas Continuar bebiendo bebidas alcohólicas Haber probado drogas 	<ul style="list-style-type: none"> No tener personas cercanas que fumen No tener personas cercanas que tomen No tener personas cercanas que consuman drogas 	<ul style="list-style-type: none"> No haber probado nunca un cigarrillo No haber probado bebidas alcohólicas No hacer consumido drogas alucinantes, depresivas o psicotrópicas
Violencia, problemas con la ley, accidentes de tránsito	<ul style="list-style-type: none"> Haber sido amenazado por alguien Haber sido asaltado en el último año 	<ul style="list-style-type: none"> Haber amenazado a alguien 	<ul style="list-style-type: none"> No haber sido amenazado 	<ul style="list-style-type: none"> No haber sido amenazado

Adaptado de Villalobos (2009)

Tabla 20

Principales factores y conductas de riesgo y protección para sujetos de 13 a 17 años y 11

meses

Bloque temático	Factor de riesgo	Conducta de riesgo	Factor protector	Conducta protectora
Situación académica y laboral	<ul style="list-style-type: none"> Deserción – expulsión del sistema educativo Perdida de algún año escolar Realizar alguna actividad laboral 		<ul style="list-style-type: none"> Estudiar No haber perdido ningún año escolar No trabajar 	
Utilización del tiempo libre, recreación y deporte	<ul style="list-style-type: none"> No le gusta practicar deportes Practicar deportes en la calle del barrio 	<ul style="list-style-type: none"> No practicar deportes Ver televisión cuatro o más horas diarias Jugar videojuegos cuatro o más horas diarias 		<ul style="list-style-type: none"> Practicar deporte
Imagen personal y sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> Permanecer solo en la casa durante mucho tiempo Sentirse inseguro en el hogar Nunca sentir que es importante Nunca sentirse a gusto consigo mismo Nunca sentirse apreciado por los adultos Nunca tener planes para el futuro Deseo de hacerse daño o acabar con su vida 		<ul style="list-style-type: none"> Sentirse seguro en el hogar Sentir muchas veces que es importante Sentirse muchas veces a gusto consigo mismo Sentirse muchas veces apreciado por los adultos Tener muchas veces planes a futuro Nunca haber sentido ganas de hacerse daño o acabar con su vida 	
Consumo de sustancias legales e ilegales	<ul style="list-style-type: none"> Tener amigos que fumen Tener amigos que tomen licor Ofrecimiento de drogas Tener amigos que consuman drogas 	<ul style="list-style-type: none"> Haber probado un cigarrillo Haber probado alguna vez bebidas alcohólicas Continuar bebiendo bebidas alcohólicas Haber probado drogas 	<ul style="list-style-type: none"> No tener personas cercanas que fumen No tener personas cercanas que tomen No tener personas cercanas que consuman drogas 	<ul style="list-style-type: none"> No haber probado nunca un cigarrillo No haber probado bebidas alcohólicas No hacer consumido drogas alucinantes, depresivas o psicotrópicas
Violencia, problemas con la ley, accidentes de tránsito	<ul style="list-style-type: none"> Haber sido amenazado por alguien Haber sido asaltado en el último año 	<ul style="list-style-type: none"> Haber amenazado a alguien 	<ul style="list-style-type: none"> No haber sido amenazado 	<ul style="list-style-type: none"> No haber sido amenazado

Adaptado de Villalobos (2009)

Ahora bien todos estos factores y conductas tanto de riesgo como de protección aunados a los factores una vez más tanto de riesgo como de protección son de suma importancia en esta conclusión, ya que ayudan a identificar algunos de los indicadores que hay que tener muy en cuenta a la hora de trabajar sobre la Resiliencia.

5.2.1 ¿Cómo pueden los maestros fomentar la Resiliencia en los niños de edad escolar?

Además de todo lo mencionado en el capítulo 2 de este trabajo, de acuerdo al estudio realizado y a los resultados que se obtienen, es posible decir que es necesario que padres y maestros se involucren en el desarrollo de los niños. A través de un firme compromiso para lograr mejorar la Resiliencia en los pequeños. No solamente se deben satisfacer las necesidades físicas de ellos, sino que también es importante satisfacer sus necesidades afectivas, tener un acercamiento, crear un ambiente de confianza que provea bienestar para los pequeños. Es por esto que se propone que para mejorar la Resiliencia en los pequeños y proveer un desarrollo integral en los mismos es necesario realizar algunas actividades, entre ellas:

A. Talleres educativos-terapéuticos que promuevan la Resiliencia.

Es necesario lograr que los niños vivan una experiencia de buenos tratos, a nivel individual y colectivo, que puedan llegar a integrarse en una dinámica de apoyo mutuo y de sostén afectivo vinculando modelos de comportamiento y de relación constructiva y respetuosa. Que los niños compartan una dinámica de construcción colectiva de narrativas que le dé sentido y normalicen la singularidad de sus historias, incluyendo las familiares, culturales y sociales, para así lograr que reciban una dosis masiva de placer, entretenimiento y cuidados.

B. Escuela para padres.

Este proyecto ayuda a padres y maestros a involucrarse en la educación de los niños, aprendiendo como ayudarles y ofrecerles una educación de calidad, mejorando así su comunicación, métodos disciplinarios, y relación padre-maestro-alumno. Además procura equilibrar el desarrollo de la autonomía con la ayuda que debe estar siempre disponible, pero nunca impuesta.

Asimismo, se recomienda equilibrar las consecuencias o sanciones de errores con cariño y comprensión. Tratar de negociar con él acerca de su creciente independencia e instarlo a que acepte responsabilidad de sus conductas y auxiliar a promover y desarrollar su flexibilidad para que seleccione diferentes factores de Resiliencia como respuesta a situaciones adversas.

C. Trabajo en aula de clases:

Es aquí donde el maestro tiene el compromiso de romper paradigmas y crear un ambiente de confianza con los alumnos. Es importante que cada alumno tenga la confianza suficiente para acercarse a su maestro y expresar sus temores, dudas, alegrías y buscar la ayuda que necesita. Para que eso suceda el maestro deberá tener una actitud de escucha y de ayuda hacia el alumno. Proveer en las clases situaciones que ayuden a los alumnos a querer mejorar y expresar sus emociones, ideas, entre otros ante los demás. Es por esto, que el maestro tiene que capacitarse continuamente y documentarse para mejorar la calidad educativa. El aula de clases es un espacio donde el maestro y alumno pasan gran tiempo que aprovechándose al máximo ayudará y fortalecerá a la formación integral del pequeño. En muchas ocasiones los padres no tienen casi tiempo para apoyar a sus hijos, y los niños no tienen a quien acudir en cuanto a ayuda emocional, pues los padres no siempre fomentan

ese clima de ayuda y comunicación. Los maestros que conocen bien a sus alumnos y se comunican con ellos, haciéndose sus amigos y apoyo emocional, mejorarán en mayor significancia el grado de Resiliencia en ellos.

He aquí el compromiso enorme que radica en cada docente, no sólo con la educación sino con la sociedad y los futuros ciudadanos. No sólo es enseñar y dar información al alumno, es ofrecer educación de calidad que desarrolle todas sus competencias de manera integral y que emocionalmente le provea de herramientas para enfrentar la vida con éxito.

Es necesario desarrollar desempeños que respondan a las necesidades del entorno y no solos a la adquisición de conocimientos transmitidos o construidos, desarrollar soluciones que se reflejen en desempeños diferenciados frente a las demandas del contexto, a través de experiencias a un pensamiento complejo y un desempeño eficaz con base en un marco socio histórico y cognitivo conductual (Frade, 2009)

5.2.2 Además de lo ya mencionado ¿qué otras cosas pueden hacer los padres y cuidadores?

Por último, el “Manual de identificación y promoción de la Resiliencia en niños y adolescentes” argumenta que es necesario sobre todo prevenir, por lo cual entre sus sugerencias es posible encontrar cuestiones tales como el trabajo individualizado con madres y sus hijos: Visitas domiciliarias; el Juego móvil: Talleres de juego y claro está, los Talleres para padres.

Con el deseos de dar cabal respuesta a la sexta interrogante planteada para esta investigación (P6) asimismo, aunadas a las estrategias que ya se han abordado en lo grueso de este trabajo, se retoman los aportes de los Doctores Munist, Santos, Kotliarenco, Suarez,

Infante y Grotberg (1998) autores del manual apenas mencionado, quienes recomiendan para niños de 8 a 11 años que tanto los padres como los cuidadores y esto podría incluir a los maestros, que pueden promover la Resiliencia a través de las siguientes estrategias que se puede apreciar en la Tabla 21

Tabla 21

Algunas estrategias para para promover la Resiliencia en un niño de 8 a 11 años de edad, que deben adoptar los padres y cuidadores, junto con agentes de salud y educadores

- Proveer amor incondicional.
- Expresar dicho amor verbal y físicamente de manera apropiada a la edad.
- Usar límites, comportamientos tranquilizadores y observaciones verbales para ayudar al niño a que maneje y module sus sentimientos, especialmente los negativos y las respuestas impulsivas.
- Desarrollar comportamientos consecuentes que transmitan valores y normas, incluyendo factores de Resiliencia.
- Explicar claramente las normas y expectativas.
- Elogiar los logros y comportamientos deseados, tales como finalizar una tarea difícil.
- Proveer oportunidades de practicar cómo lidiar con los problemas y adversidades a través de la exposición a situaciones adversas y fantasías manejables;
- Dar guía en la solución de problemas basándose en el uso de factores apropiados de Resiliencia.
- Alentar la comunicación de hechos, expectativas, sentimientos y problemas para que se discutan y compartan. Asimismo, padres y cuidadores deben:
- Equilibrar el desarrollo de la autonomía con la ayuda que debe estar siempre disponible, pero nunca ser impuesta.
- Equilibrar las consecuencias o sanciones de errores con cariño y comprensión, así el niño puede fallar sin sentir demasiada angustia, o miedo de la pérdida de la aprobación o del amor.
- Comunicarle y negociar con él acerca de su creciente independencia, sus nuevas expectativas y nuevos desafíos.
- Instarlo a que acepte la responsabilidad de sus comportamientos y, al mismo tiempo, promover su confianza y optimismo sobre los resultados deseados.
- Promover y desarrollar su flexibilidad para que seleccione diferentes factores de Resiliencia como respuesta a situaciones adversas, por ejemplo, buscar ayuda, en vez de seguir solo en una situación muy difícil; mostrar simpatía y comprensión en vez de continuar con enojo y miedo; y compartir los sentimientos con un amigo en vez de continuar sufriendo a solas.

Munist et al. (2009)

En contraste para adolescentes de 12 a 16 años de edad hay algunas acciones con los propios adolescentes y otras con los adultos encargados de ellos. Para que los adolescentes mismos puedan tomar el control de sus vidas y afrontar dificultades con las mejores herramientas al fortalecer la Resiliencia en esta etapa de la vida (Ver Tabla 22)

Tabla 22

Algunas estrategias para para promover la Resiliencia en un niño de 12 a 16 años de edad, que deben adoptar los padres y cuidadores, junto con agentes de salud y educadores

- Estimular el desarrollo de las capacidades de escuchar, de expresión verbal, y no verbal y de comunicación en general.
- Fortalecer la capacidad de manejo de la rabia-enojo y de las emociones en general.
- Reforzar la capacidad de definir el problema de optar por la mejor solución y de aplicarla cabalmente.
- Ofrecer preparación para enfrentar las dificultades del ingreso al mercado de trabajo.
- Reforzar los conceptos de protección familiar y procreación responsable.
- Fomentar la habilidad de reconocer esfuerzos y logros.
- Desarrollar la capacidad de comunicación afectiva con los adolescentes.
- Aclarar los roles desempeñados dentro de la familia y favorecer el establecimiento de límites razonables para cada uno de los miembros.
- Favorecer la presencia de, al menos, un adulto significativo para el adolescente.

Munist et al. 2009)

Asimismo, algunas pautas alternativas para el desarrollo de una inteligencia resiliente lo representan las siguientes acciones:

1. Procurar un ambiente seguro de aceptación armonía y respeto.
2. Discutir y hablar con los hijos acerca de temas que inquieta sin temores y de manera abierta.
3. Estimular relaciones de respeto, confianza y apertura con los hijos y aprender a escucharlos invitándolos a hablar y compartir sus problemas evitando la crítica
4. Acompañar a los hijos en las actividades importantes, eventos o acontecimientos para poder orientarles.

5. Desarrollar relaciones de confianza.
6. Escuchar con empatía, no tomar decisiones bajo presión o dominados por el enojo.
7. Diferenciar entre disciplina y castigo y ser firme en las decisiones y las consecuencias.
8. Ayudar a los hijos a reconocer que son seres únicos y especiales.
9. Evitar utilizar palabras altisonantes o fuertes.
10. Fomentar la buena comunicación.
11. Permitir la interdependencia.
12. Ayudarles a definir sus actitudes, sentimientos, estados de ánimo, así como organizar sus emociones.
13. Inducidos a asumir la responsabilidad de sus emociones y sus actos, así como respetar las de los demás.
14. Compartir las tareas y responsabilidades del hogar.
15. Permitirles que participen y que aporten ideas cuando sea oportuno.
16. Ayudar a los hijos con sus problemas, no dándoles la solución a ellos sino facilitándoles que ellos encuentren dicha solución-
17. Respetar a sus amigos y amigas.
18. Hablar con ellos sobre el futuro indiscutible, la importancia de estudiar.
19. Respetar el derecho a la privacidad.
20. Estimular la autoestima con palabras de aliento y superación.
21. Prestar atención a los comportamientos inadecuados de los niños, en cuanto a sus creencias erróneas de atención, poder, revancha y demostración de insuficiencia.

22. Eliminar como padres en respecto a ellos, los favoritismos, las expectativas negativas, la incitación a la competencia, y el comportamiento inconsistente.
23. Actuar a través de actitudes positivas:
- a. Aceptando a los niños tal y como son y no como pudieran llegar a ser
 - b. Ignorando los chismes
 - c. Siendo positivo
 - d. Teniendo fe en los niños y resaltando sus contribuciones, habilidades y puntos fuertes
 - e. Reconociendo sus esfuerzos y progresos
 - f. Estimulándolos
 - g. Dedicándoles siempre tiempo
 - h. Demostrándoles amor
 - i. Mostrando interés en escucharles
 - j. Cuidando el tono de voz y las palabras ante los sentimientos del niño
 - k. Estableciendo contacto visual
 - l. Manteniendo una postura eficaz
24. Utilizar la escucha reflexiva comprendiendo lo que el niño siente, lo que quiere dar a entender y expresando nuestra retroalimentación de manera que el niño sea comprendido y aceptado a través de “mensajes yo” que describan el sentir del padre frente a un comportamiento.
25. Aplicando consecuencias naturales y consecuencias lógicas para desarrollar la disciplina y la responsabilidad (De la Vega, 2010. Taller Escuela para Padres Casa Amiga A.C., Taller a Nanitas y Cuidadores Los Ojos de Dios A.C. Acciones varias).

5.3 Disertaciones personales

El maestro es ese luchador incansable que con pizarrón y tiza lucha contra la ignorancia y los fanatismos, es ese ser inquebrantable que da su sangre en cada palabra y se esfuerza al máximo porque sus niños sean los niños del hoy y los hombres del mañana, el maestro es ese héroe que hace de lo imposible el éxito, y que de la nada consigue los apoyos, construye escuelas con polvo, y forma la vida de tanto niño con amor.

Así pues, es claro que para ser maestro no basta el tener un título que lo enuncie. Mucho se puede decir de esta insigne profesión últimamente tan atacada y cuyo respeto social por causa de unos pocos se han visto gravemente herido.

Pero precisamente en el mundo actual, inmerso en su proceso de globalización es necesario que a través de las sociedades de la información surjan verdaderos maestros de la complejidad que reencausen el camino que como sociedad se ha perdido, que revivifiquen los valores, la moral, las tradiciones, y desarrollen las competencias y la movilidad de las mismas a través de un ejemplo firme pero cariñoso, que permitan sobresalir a pesar de las expectativas, convirtiendo a México en un gran país, empero de los hierros de las políticas gubernamentales y que contrariamente de la recesión económica, lleve a sus habitantes a ser ciudadanos nuevos, autorregulados, resilientes, proactivos e inteligentes emocionalmente.

Mucho se puede decir de esta insigne profesión; podría hablar basándome en Sylvia Schmelkes, Margarita Gómez Palacios, Jaime Torres Bodet, el mismo Olaf Fuentes Molinar, mas no lo haré, porque quiero hablar con el corazón y decir que mi maestro ideal es mi bisabuelo el Doctor, General, Maestro, Francisco Urías Belderráin; poco lo conocí, pero el tiempo que estuve con él aprendí muchas cosas,

primero que nada era un hombre muy estudiado, con conocimientos sobre cualquier cosa y una memoria prolija que le permitía recordar los detalles de cualquier cosa. Pero no sólo tenía un alto CI sino que su Coeficiente Emocional también era alto, un alma noble que creía firmemente en el potencial humano, en el potencial de ser humano de cada uno. Decía que las respuestas las tenían que descubrir uno mismo pero siempre estaba dispuesto a darte pistas, permitía que te equivocaras, pero sólo una vez, sabía escucharte, ilustrarte, animarte. Pensaba que era mejor que aprendieras poco o con lentitud pero de verdad, que el memorizar, “vomitar” el examen y luego olvidar. Siempre se interesaba por sus alumnos y sus compañeros, ayudó a muchos jóvenes a terminar su carrera, apoyándolos moral e incluso económicamente en muchos de los casos.

Es por eso que él es mi ideal de maestro (y ni siquiera era maestro), -Cuanto dolor me causa no haber aprovechado de él cuando tuve la oportunidad- porque era un hombre sensible, humilde, muy inteligente, muy comprensivo, comprometido con la enseñanza, que no le tenía miedo a innovar, que le gustaba seguir preparándose, ayudar sin esperar nada a cambio, él sabía ser guía, sostén, camino y cayado.

Por ello quiero parecerme a él para dar lo mejor de mí por esta patria que tanto quiero, estoy consciente del esfuerzo que esto representa y estoy dispuesto a darme por la educación, estoy consciente de los retos, conozco las metas, los objetivos y sobre todo me siento comprometido con la enseñanza. Ése es para mí un maestro, este es mi ideal de docente y es precisamente guía que yo deseo ser para mis alumnos. El tipo de maestro que me comprometo a ser.

En lo personal procuro siempre en mis clases buscar que el niño construya su conocimiento facilitándole el aprendizaje y dándole las herramientas para que desarrolle su potencial y se forme por ende un conocimiento fuerte centrado en el contexto y sus necesidades individuales, por esto al introducir un tema busco ganar la atención de los niños, y sin que se den cuenta del todo irles guiando. Y para esto una de mis mejores herramientas es el facilitar al niño la formación de andamios de los cuales pueda valerse para seguir ascendiendo en el aprendizaje, para ellos siempre toma en cuenta que al trabajar el niño con material concreto va formando su conocimiento (Piaget, 1976). Además, al evaluar lo hago de manera holística, principalmente, recopilando evidencias acerca de cómo los estudiantes procesan y completan tareas reales en un tema particular, esta evaluación enfatiza la fuerza de los estudiantes en lugar de las debilidades, considerar los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los niveles de estudio (Ormrod, 2005).

Por ello a través de todo el desarrollo los maestros debemos valernos de todos los recursos y herramientas que nos sean posibles para evaluar que realmente los temas y su aprehensión se dé, de una manera práctica, real útil y significativa para el niño y que estos le permitan construir un conocimiento fuerte, útil y que podrá aplicar no sólo en su escuela sino en su propia vida. No sólo ayudarles a educar su mente sino también su espíritu, para que se conozcan, sus sentimientos y sean capaces de llevar a límite todas sus capacidades individuales, y triunfar, a que sean emocionalmente inteligentes.

Cuando más joven, yo tuve un sueño, pensé un mundo distinto, diferente, sin clases, sin egoísmo, imaginé que no les quitábamos a esos niños su alegría de vivir y que cuando eran grandes se convertían en hombres y mujeres de éxito; no que tenían las habilidades de realizar cálculos “diferencio espaciales” o que dominaban todas las lenguas del mundo, no que eran ricos y poderosos, sino que eran felices consigo mismos, que eran parte importante, integrante de una sociedad productiva avanzada. pensé en ser maestro, decidí (por esto, también estudié para psicólogo), no esperar que los traumas derrumbaran su vida haciéndolos caer en hondas depresiones, soñé ser y hacer algo bueno, para todos como si se trataran de mis propios hijos, hermanos y madres. Realmente ser un guía, un andamio que lleve a todos esos niños y niñas a ser mejores para con ellos mismos, para con México. Me da alegría pensar que esas semillitas algún día darán frutos y esparcirán nuevas semillas que a su vez darán nuevos frutos y flores que llenarán a este nuestro México de aromas mil y de iridiscentes colores.

He aquí mi sueño, mi propósito, y la meta que he de alcanzar, sé bien que tal vez en toda mi vida los cambios ni siquiera se vean, pero una carrera siempre comienza con el primer paso, con el primer valiente y yo quiero ser ese valiente, ese innovador, ese hombre.

(De la Vega, 2003)

5.4 Conclusiones finales, preguntas adicionales e ideas de nueva investigación.

Resumen conclusivo

Fomentar la Resiliencia desde el aula es una prioridad vital, pues esto permitirá acrecentar la Inteligencia Emocional en los alumnos lo cual es totalmente necesario. Se requiere pensar a futuro especialmente por los tiempos actuales, es vital que desde los niños hasta los adultos fomenten en sí mismos y con ayuda de los demás su Inteligencia Emocional, ya que como se mencionó con anterioridad, un buen coeficiente emocional es por lo menos tan importante como un buen coeficiente intelectual y quizás más es por esto que el objetivo de este estudio fue el comprobar que la Inteligencia Emocional se encuentra correlacionada de forma muy estrecha con la Resiliencia, ésta última entendida como la capacidad de un individuo de no perder su identidad y su espíritu de lucha, y de triunfo ni aún ante las más grandes adversidades, sino aprovechar cada oportunidad que se le presente para triunfar en todas las áreas de su vida.

Ahora bien, acerca de ¿qué nuevas preguntas de investigación pueden formularse para conocer más sobre el tema?, ¿qué nuevos aspectos podrían conocerse más, o mejor? Este estudio deja aún algunas preguntas en el aire, como las ya planteadas a lo largo de este capítulo, pero sobretodo varias inquietudes que obligan a seguir investigando, seguir replicando estudios, usar muestras más grandes, rangos de edades mayores e incluso utilizar sujetos de diferentes partes de la república y de marcadas diferencias socio-históricas y económico-culturales.

Por último es intención de este autor buscar nuevos enfoques hacia el estímulo de la Resiliencia como una competencia en los alumnos y entre ellos el de la Logoterapia, el uno entendido como idea de luminosidad y el otro de diversidad. Viktor Emil Frankl en 1999

comenta que en cada persona existe un potencial para desarrollarse (luminosidad), contando con fortalezas en el interior que le permiten superar situaciones adversas en los distintos grados y momentos en que éstas se van presentando a lo largo de la vida. Pero que sin embargo no todas las personas son capaces de hacer uso de esta capacidad de forma natural e intuitiva.

Sin embargo, es a través de fomentar en los niños o jóvenes un autoestima positiva, la introspección, la independencia (Autodependencia), capacidad de interacción, iniciativa, creatividad, sentido del humor y una sana ideología personal que estos pueden adquirir esta luminosidad de la que hablara Frankl, volviéndose resiliente, y que puede lograrse a través de la Logoterapia y así volverse un sujeto más autorregulado e inteligente emocionalmente. La Logoterapia se plantea acompañar a “el hombre en búsqueda de sentido” y socorrer a que viva en arreglo a una escala de valores propia que le brinde seguridad, coherencia, autoestima y un proyecto de vida autotrascendente (De Barrier, 2010).

Y por tanto es posible decir que tanto la Resiliencia como la Logoterapia poseen en común el reconocer los factores protectores, y la transformación de los comportamientos negativos en nuevas posibilidades (De Barrier, 2010).

Las fuentes de la Resiliencia se expresan en relación al niño y/o adulto; es decir: con lo que tienen (yo tengo) o factores de soporte externo; con lo que son (yo soy) o fuerzas internas personales y con lo que pueden hacer (yo puedo) o habilidades sociales. De tal suerte que la Resiliencia requiere un marco valorar que la Logoterapia suscita y asiste al acompañar a la persona a descubrir los valores espirituales más allá de lo biológico y de lo psicológico con base en la espiritualidad y trascendencia. El ver hacia el interior y reconocerse y ver a futuro trascender.

Es por todo esto que este trabajo trae gratas conclusiones al descubrir lo cerca que se encuentran todos estos conceptos mencionados; pero sobre todo al dar cuenta de que al correlacionarlos e irlos fortaleciendo, los cambios individuales y personales pueden trascender hacia triunfos verdaderamente significativos en todas las esferas de vida de las personas, de los alumnos, los maestros, los padres de familia, de todos y que esto incidirá directamente en la sociedad transformándola y llevándola a mejorar.

Apéndice 1

Carta de Consentimiento del Participante

Título de la Investigación: La Resiliencia y sus componentes como indicadores de Inteligencia Emocional.

Investigador: Lic. Jorge Fabián De la Vega Estrada

Universidad: Tecnológico de Monterrey. Universidad Virtual

Curso: Proyecto de investigación “Las Inteligencias Múltiples y la Inteligencia Emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Profesor titular: Ana Bertha Ibarra Gómez

Profesor tutor: Martha Patricia Mendoza

Objetivo de la investigación: Demostrar que la Resiliencia se encuentra estrechamente relacionada con la Inteligencia Emocional y que al fortalecer la primera, la segunda será fortalecida.

¿Qué se espera del participante? Que conteste con limpieza el examen, lea bien las preguntas y las respuestas, conteste una sola vez, sin borrar y con veracidad todas las preguntas.

Riesgos: Ninguno.

Tiempo: Se realiza una sesión de 1 hora

Procedimiento: Se leerá y firmará la carta de consentimiento. Se procede a realizar la encuesta. Si hay dudas atiende la persona que aplica la encuesta. Se hace un vaciado, comparación y análisis de los datos obtenidos. Se ofrecen herramientas a los maestros y padres de familia para mejorar la Resiliencia.

Confidencialidad: El nombre de la persona que ofrece la información dada en la encuesta será totalmente confidencial, sin embargo la finalidad de la investigación es comparar resultados por lo que serán confidenciales.

Beneficios: Conocer los niveles de Resiliencia e Inteligencia Emocional en la escuela a la que asiste. Proporcionar a docentes y padres estrategias para fomentar la Resiliencia en sus alumnos e hijos y con esto hacer frente a la actual Reforma de la Educación Básica por Competencias fortaleciendo la Inteligencia Emocional.

Total de preguntas: 92 ítems de la ENR-AEBP-M1; 17 de la encuesta de ubicación así como los 24 ítems del TMMS24

Derecho a rehusar o abandonar: Es importante la participación de cada alumno, sin embargo si el participante decide no participar, será su decisión y se respetará.

Remuneración: Ninguna.

Estoy de acuerdo en participar en una encuesta adelantada por el autor antes citado. He tomado esta decisión basándome en la información que he recibido. Como participante en este estudio, me doy cuenta que se me va a pedir que tome parte en una encuesta de aproximadamente 1 hora y que puedo declinar responder a las preguntas, si así lo deseo. Cualquier información que proporcione será mantenida en confidencialidad. Entiendo que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento y pedir que la entrevista se detenga.

CONSENTIMIENTO:

Participante: _____

Testigo: _____

Fecha: _____

Nombre y firma del investigador: _____

Institución _____

Localidad, Municipio y Estado: _____

La presente se extenderá por duplicado, quedando un ejemplar en poder del sujeto de investigación y/o de su representante legal, de ser solicitado por el mismo.

Apéndice 2

Carta de Instrucciones

Buenos días (tardes):

Primero que todo, gracias por su colaboración. Las siguientes preguntas forman parte de un estudio que se está realizando para evaluar los niveles de Inteligencia Emocional y Resiliencia existentes en el centro escolar.

Se solicita su ayuda para contestar a unas preguntas que no llevarán mucho tiempo. Y cuyas respuestas serán tratadas de manera confidencial y anónima.

Las opiniones de todos los encuestados serán sumadas e incluidas en este estudio para conocer y comparar la Resiliencia de estudiantes de educación primaria, así como determinar la conveniencia de inculcarla o fomentarla, bajo el supuesto que al hacerlo se fortalece la Inteligencia Emocional asegurando el logro de competencias, dado el posible diseño de estrategias para implementarlas en el aula.

Llenar este cuestionario no significa para usted un riesgo, ni físico, ni psicológico, su participación es totalmente voluntaria, lo que significa que usted tiene derecho a negarse a participar, discontinuar su participación en cualquier momento.

Si usted está de acuerdo en participar en la investigación se le agradecería que responda a este cuestionario en su totalidad con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Y lo más importante es su sinceridad.

Apéndice 3

Escala de Niveles de Resiliencia para Alumnos de Educación Básica

Primaria Mexicana (ENR-AEBP-M1*)

Cuestionario Para Alumnos

Parte 1

Instrucciones de llenado

Estimado(a) alumno(a): A continuación, se te pide contestar algunos datos generales, hazlo con toda sinceridad y recuerda tus respuestas son confidenciales. Al finalizar revisa que no quede ningún enunciado sin contestar. Si tienes alguna duda, puedes preguntar a la persona que te entregó este instrumento.

1. Edad _____ años y _____ meses
2. Género _ (Masculino) (Femenino) _
3. ¿Qué grado te encuentras cursando? () 5° () 6°
4. ¿Has repetido algún grado? no () si () ¿Cuántos? _____
5. ¿Cómo se llama tu escuela?

6. ¿En qué estado y municipio se encuentra?

7. ¿Qué tipo de institución es?
() Pública () Privada () Federal () Estatal () Religioso

8. ¿Con quién vives? (puedes marcar varias)

Padre Madre Hermanos mayores Hermanos menores

Padrastro Madrastra Hermanastros Abuelos

Primos Tíos Otras personas. ¿Quiénes? _____

Total de personas que viven en tu casa _____

9. Nivel educativo de tu padre o tutor

Primaria Secundaria Preparatoria

Técnico Profesional Posgrado (maestría o doctorado)

10. Nivel educativo de tu Madre o Tutora

Primaria Secundaria Preparatoria

Técnico Profesional Posgrado (maestría o doctorado)

11. En tu casa hay (Puedes marcar varias)

estufa refrigerador lavadora

teléfono televisión cable

DVD equipo de sonido computadora

internet automóvil videojuegos (WII, Play

Station, Xbox) máquina lavavajillas boiler

máquina secadora de ropa horno de microondas

tostador aspiradora

12. Tu casa es:

propia rentada prestada

13. En tu casa

¿Cuántos cuartos hay (sin contar baños)? _____

¿Cuántos baños con regadera hay? _____

¿Cuántos Focos hay? _____

¿De qué material es el piso?

tierra cemento tie vitropiso duela

14. En tu familia, ¿quiénes trabajan fuera del hogar?

Padre Madre Hermanos mayores

Hermanos menores Padrastro Madrastra

Hermanastros Abuelos Primos

Tíos Otras personas. ¿Quiénes? _____

Total de personas que aportan dinero al hogar _____

15. ¿Con cuántos vehículos para transporte personal cuentan? _____

16. ¿Practicas alguna religión? No Sí,

¿cuál? _____

17. ¿A qué dedicas tu tiempo libre? (puedes marcar varias)

leer escuchar música tocar algún instrumento musical

escribir o pintar hacer deporte compartir con familiares o amigos

pasear cocinar hacer alguna manualidad

Otros, ¿cuáles? _____

¡Muchas gracias!

Parte 2

A continuación se representarán una serie de enunciados sobre diversos temas con el propósito de conocer qué tan de acuerdo, qué tan frecuente o qué tan cierto es el enunciado para ti. Por favor, lee cada ítem con detenimiento y responde de forma sincera y honesta a la manera en que más se parezca a ti. Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas. Contesta con sinceridad. El cuestionario es anónimo y se garantiza la confidencialidad de tus respuestas. Al final revisa que no queden ítems sin contestar, gracias.

Lea cuidadosamente cada enunciado y seleccione una opción de respuesta de acuerdo con la ESCALA DE VALORACIÓN. Marque con una X el recuadro que corresponda a su respuesta, tome en cuenta que el 5 corresponde al valor más alto o positivo y el 1 al valor más bajo o negativo. Sólo seleccione una opción por cada enunciado. A continuación se presenta la ESCALA DE VALORACIÓN con el significado de cada uno de los números.

ESCALA DE VALORACIÓN	
1	Nada de acuerdo / Nunca / Nada
2	Poco de acuerdo / Casi nunca / Poco
3	Regular acuerdo / Algunas veces / Regular
4	Muy de acuerdo / Casi siempre / Mucho
5	Totalmente de acuerdo / Siempre / Todo

	No.	No.	Enunciado	Valoración				
	ALF	CON		1	2	3	4	5
F01	2	1	Yo soy optimista respecto al futuro	1	2	3	4	5
F01	4	2	Yo estoy seguro en el ambiente y el cual vivo	1	2	3	4	5

F01	7	3	Yo soy una persona con metas en la vida	1	2	3	4	5
F01	28	4	Yo soy una persona a la que los demás quieren	1	2	3	4	5
F01	29	5	Yo soy una persona a la que le gusta ayudar	1	2	3	4	5
F01	30	6	Yo soy una persona que demuestra afecto	1	2	3	4	5
F02	1	7	Yo soy una persona que se quiere a sí mismo	1	2	3	4	5
F02	3	8	Yo estoy seguro de mí mismo	1	2	3	4	5
F02	5	9	Yo soy un modelo positivo para otros	1	2	3	4	5
F02	6	10	Yo estoy satisfecho con mis amistades	1	2	3	4	5
F02	8	11	Yo soy independiente	1	2	3	4	5
F02	9	12	Yo soy responsable	1	2	3	4	5
F02	32	13	Yo soy una persona que despierta simpatía en los demás	1	2	3	4	5
F02	31	14	Yo soy una persona a la que los demás respetan	1	2	3	4	5
F03	33	15	Yo soy una persona a la que los demás ven como un modelo a seguir	1	2	3	4	5
F03	88	16	Yo estoy seguro que puedo equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres	1	2	3	4	5
F04	34	17	Yo soy una persona práctica	1	2	3	4	5
F04	35	18	Yo soy una persona que termina lo que empieza	1	2	3	4	5
F04	36	19	Yo soy una persona con claros objetivos a seguir	1	2	3	4	5
F05	38	20	Yo tengo una familia bien estructurada	1	2	3	4	5

F05	39	21	Yo tengo relaciones afectivas sólidas	1	2	3	4	5
F05	40	22	Yo tengo compañeros que son un aliciente en mi aprendizaje	1	2	3	4	5
F05, F09	37	23	Yo tengo relaciones personales confiables	1	2	3	4	5
F06	75	24	Yo tengo personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender	1	2	3	4	5
F06	10	25	Yo tengo una familia que me apoya	1	2	3	4	5
F06	11	26	Yo tengo personas a quienes recurrir en caso de problema	1	2	3	4	5
F06	13	27	Yo tengo personas que me ayudan a evitar problemas	1	2	3	4	5
F06	41	28	Yo tengo personas que me apoya	1	2	3	4	5
F06	42	29	Yo tengo personas que estimulan y autonomía e iniciativa	1	2	3	4	5
F06	43	30	Yo tengo buena salud	1	2	3	4	5
F06	44	31	Yo tengo satisfacción por lo que he logrado en la vida	1	2	3	4	5
F07	73	32	Yo tengo personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder	1	2	3	4	5
F07	74	33	Yo tengo personas que quieren que aprenda desenvolverse sólo	1	2	3	4	5
F07	12	34	Yo tengo personas que me orientan y aconsejan	1	2	3	4	5
F07	14	35	Yo tengo personas a las que les puedo contar mis problemas	1	2	3	4	5

F07	15	36	Yo tengo amigos y me cuenta sus problemas	1	2	3	4	5
F07	16	37	Yo tengo metas en mi vida	1	2	3	4	5
F07	18	38	Yo tengo en general una vida feliz	1	2	3	4	5
F07	45	39	Yo tengo un ambiente de estudio estable	1	2	3	4	5
F07	46	40	Yo tengo personas que me ponen límites razonables	1	2	3	4	5
F07	47	41	Yo tengo personas que me ayudan a evitar peligros o problemas	1	2	3	4	5
F08	17	42	Yo tengo proyectos a futuro	1	2	3	4	5
F08	48	43	Yo tengo mis objetivos claros	1	2	3	4	5
F08	49	44	Yo tengo personas con quien ayudarme al enfrentar problemas	1	2	3	4	5
F08	83	45	Yo puedo hablar sobre cosas que me asusta o me inquieta	1	2	3	4	5
F09	82	46	Yo puedo estar triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo	1	2	3	4	5
F09	89	47	Yo puedo sentir afecto y expresarlo	1	2	3	4	5
F09, F11	20	48	Yo puedo expresar cariño	1	2	3	4	5
F09, F12	19	49	Yo puedo hablar de mis emociones con otros	1	2	3	4	5
F09, F16	50	50	Yo puedo tener buen humor	1	2	3	4	5

F10	51	51	Yo puedo resolver problemas de manera efectiva	1	2	3	4	5
F10	53	52	Yo puedo apoyar a otros que tienen dificultades	1	2	3	4	5
F10, F14	52	53	Yo puedo equivocarme y luego corregir mis errores	1	2	3	4	5
F11	22	54	Yo puedo dar mi opinión	1	2	3	4	5
F11	25	55	Yo puedo comunicarme bien con otras personas	1	2	3	4	5
F11	26	56	Yo puedo aprender de mis aciertos y errores	1	2	3	4	5
F11	27	57	Yo puedo esforzarme por lograr mis objetivos.	1	2	3	4	5
F11	54	58	Yo puedo ser creativo	1	2	3	4	5
F11	55	59	Yo puedo ser persistente	1	2	3	4	5
F11	56	60	Yo puedo ser tenaz	1	2	3	4	5
F11	78	61	Yo puedo ser capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan	1	2	3	4	5
F11, F15	57	62	Yo puedo ser tolerante	1	2	3	4	5
F12	21	63	Yo puedo confiar en otras personas	1	2	3	4	5
F12	23	64	Yo puedo buscar ayuda cuando la necesito	1	2	3	4	5
F12	24	65	Yo puedo apoyar a otros que tienen problemas	1	2	3	4	5
F12	58	66	Yo puedo generar estrategias para solucionar mis problemas	1	2	3	4	5

F12	59	67	Yo puedo esforzar para lograr mis objetivos	1	2	3	4	5
F12	60	68	Yo puedo trabajar con otros en la solución de problemas	1	2	3	4	5
F13	61	69	Yo estoy seguro de mi independencia	1	2	3	4	5
F13	80	70	Yo estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos	1	2	3	4	5
F14	62	71	Yo puedo analizar mis actos y mejorar	1	2	3	4	5
F14	84	72	Yo puedo buscar la manera de resolver mis problemas	1	2	3	4	5
F14	86	73	Yo puedo buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar	1	2	3	4	5
F15	63	74	Yo puedo ver el punto de vista de otras personas	1	2	3	4	5
F15	64	75	Yo puedo estar abierto al cambio	1	2	3	4	5
F15	65	76	Yo puedo escuchar sugerencias	1	2	3	4	5
F15	76	77	Yo puedo ser feliz cuando hago algo bueno por los demás o les muestro mi afecto	1	2	3	4	5
F15	77	78	Yo puedo ser respetuoso de mí mismo y de los demás	1	2	3	4	5
F15	79	79	Yo puedo ser agradable y comunicativo con familiares y vecinos	1	2	3	4	5
F15	87	80	Yo puedo encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito	1	2	3	4	5
F16	66	81	Yo soy una persona alegre	1	2	3	4	5

F17	67	82	Yo tengo la capacidad de crear soluciones originales	1	2	3	4	5
F17	68	83	Yo tengo la facilidad de ver los problemas como oportunidades	1	2	3	4	5
F18	69	84	Yo puedo detenerme de hacer cosas que pueden perjudicarme	1	2	3	4	5
F18	85	85	Yo puedo controlar ni cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien	1	2	3	4	5
F19	70	86	Yo soy una persona espiritual	1	2	3	4	5
F19	71	87	Yo soy una persona llena de paz	1	2	3	4	5
F19	72	88	Yo soy una persona amorosa	1	2	3	4	5
F19	81	89	Yo soy seguro que todo saldrá bien	1	2	3	4	5
F20	90	90	Yo soy capaz de decir si a lo que me agrada y no a lo que me desagrada sin sentirme culpable.	1	2	3	4	5
F20	91	91	Yo soy capaz de no agredir ni someterme a la voluntad de otras personas.	1	2	3	4	5
F20	92	92	Yo soy capaz de manifestar mis convicciones y defender mis derechos.	1	2	3	4	5

¡Gracias por tus respuestas y sinceridad!

* Para la construcción de este instrumento se tomó en cuenta las escala SV-RES para jóvenes y adultos

(Saavedra y Villalta, 2008); la escala ERE para niños (Saavedra y Castro, 2009) que se distribuyen a través de

CEANIM; la ER sección del Inventario Riesgo de Protección IRPA (Castro, Llanes y Carreño, 2004), y el

IFPR o Inventario de factores personales de Resiliencia (Salgado, 2005)

Parte 3

Para esta sección se te pide que contestes las siguientes preguntas de manera completamente libre y según lo que tú entiendas de ellas, se te recuerda que no existen respuestas correctas y lo único que se pretende saber es que es lo que sientes en el momento de contestar esta prueba.

1. ¿Últimamente has sufrido alguna pérdida? ¿qué tipo de pérdida?

2. ¿Cómo te has sentido en las últimas semanas?

3. ¿Qué piensas de tí mismo?

4. ¿Cómo enfrentas las situaciones?

5. ¿Cómo es tu forma de ser?

6. ¿Te sientes satisfecho de ti mismo?

7. ¿Qué tipos de riesgos corres?

¡Gracias por su participación!

Apéndice 4

Escala de Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales-24.

TMMS-24

(Spanish Modified Trait Mood Scale-24)

Instrucciones:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Algunas Veces</i>	<i>Con bastante Frecuencia</i>	<i>Muy Frecuentemente</i>

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5

7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

¡Gracias!

Apéndice 5

Resumen de las características de las medidas de auto-informe de la Inteligencia Emocional

TABLA 1
Resumen de las características de las medidas de autoinforme de IE

Medidas de evaluación	Referencias	Subescalas	Nº de ítems	Alpha	Validez convergente
Medidas de autoinforme basadas en la formulación de Mayer y Salovey (1990).	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) Goldman, Turvey y Palfai (1995)	1. Atención	48	.86	Atención:
		2. Claridad		.87	Autoconciencia privada (r=0,42)
		3. Reparación		.82	Autoconciencia pública (r=0,36)
					<i>Claridad:</i> Ambivalencia sobre la expresión emocional (r=-0,25) CES de depresión (r=-0,27)
					<i>Reparación:</i> Depresión (CES) (r=-0,37) Optimismo (LOT) (r=-0,57) Regulación negativa del humor (r=0,53)
Trait Meta-mood Scale (TMMS-24)	Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, (2004)	1. Atención	24	.90	<i>Atención:</i>
		2. Claridad		.90	Depresión (BDI) (r=0,20)
		3. Reparación		.86	Rumiación (r=0,37)
					<i>Claridad:</i> Depresión (BDI) (r=-0,24) Satisfacción vital (r=0,37)
					<i>Reparación:</i> Depresión (BDI) (r=-0,33) Satisfacción vital (r=0,41) Rumiación (r=-0,20)
Schutte Self Report Inventory (SSRI)	Schutte, Malouff, May, Haggery, Cooper, Golden & Dorheim (1998)	1. Evaluación y expresión 2. Regulación emocional 3. Utilización de las emociones	33	.87 a .90	TAS (r=-0,65) TMMS Atención (r=0,63) Claridad (R=0,52) Reparación (r=0,68) Test de Orientación de vida Optimismo (r= 0,52) Pesimismo (r= -0,43) Depresión (Zung) (r=-0,37)

MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Medidas de autoinforme basadas en una revisión extensiva de la literatura sobre el funcionamiento emocional, social y laboral	Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)	Bar-On (1997)	1. Autoconciencia-emocional	133	.79	Depresión (BDI) ($r=-0,56$)
			2. Asertividad		.76	Depresión (Zung) ($r=-0,66$)
			3. Autoestima personal		.86	Estabilidad emocional ($r=0,51$ a $0,72$)
			4. Autoactualización		.76	Aprensión ($r=-0,47$ a $-0,55$)
			5. Independencia		.72	Valor social ($r=0,49$ a $0,51$)
			6. Empatía		.74	Cariño social ($r=0,26$ a $0,51$)
			7. Relaciones interpersonales		.76	
			8. Responsabilidad social		.69	
			9. Solución de problemas		.77	
			10. Comprobación de la realidad		.73	
			11. Flexibilidad		.70	
			12. Tolerancia al estrés		.80	
			13. Control de impulsos		.80	
			14. Felicidad		.79	
			15. Optimismo		.79	
Medidas de autoinforme basadas en una revisión extensiva de la literatura sobre el funcionamiento emocional, social y laboral	Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)	Petrides y Furnham (2003)	1. Expresión emocional	144	.89	Neuroticismo ($r=-0,70$)
			2. Empatía		.71	Extraversión ($r=0,68$)
			3. Automotivación		.67	Apertura ($r=0,44$)
			4. Autorregulación emocional		.67	Responsabilidad ($r=0,34$)
			5. Felicidad-satisfacción vital		.92	
			6. Competencia social		.80	
			7. Estilo reflexivo (baja impulsividad)		.61	
			8. Percepción emocional		.81	
			9. Autoestima		.91	
			10. Asertividad		.83	
			11. Dirección emocional de otros		.61	
			12. Optimismo		.86	
			13. Habilidades de mantenimiento de las relaciones		.66	
			14. Adaptabilidad		.78	
			15. Tolerancia al estrés		.78	

Medidas de autoinforme basadas en una revisión extensiva de la literatura sobre el funcionamiento emocional, social y laboral	Emotional Competence Inventory (ECI)	Boyatzis y Burckle (1999); Boyatzis, Goleman y Rhee, (2000)	1. Conciencia emocional	110	.61	.73	No informadas
			2. Evaluación adecuada de uno mismo		.68	.85	
			3. Autoconfianza		.78	.87	
			4. Autocontrol		.78	.87	
			5. Fidelidad		.59	.74	
			6. Coherencia		.81	.88	
			7. Adaptabilidad		.55	.78	
			8. Orientación al logro		.76	.86	
			9. Iniciativa		.72	.86	
			10. Empatía		.77	.90	
			11. Orientación al cliente		.81	.90	
			12. Comprensión organizativa		.73	.86	
			13. Desarrollo de los demás		.75	.87	
			14. Liderazgo		.66	.79	
			15. Influencia		.76	.86	
			16. Comunicación		.75	.87	
			17. Manejo de conflictos		.75	.86	
			18. Impulso al cambio		.81	.89	
			19. Desarrollo de relaciones		.70	.82	
			20. Trabajo en equipo y colaboración.		.76	.89	
Medidas de autoinforme basadas en una revisión extensiva de la literatura sobre el funcionamiento emocional, social y laboral	Cuestionario de Inteligencia Emocional (CIE)	Mestre (2002)	1. Autoconocimiento/ Bienestar psicológico	56	.87		Control de emociones (BFQ) ($r=0,47$)
			2. Autorregulación		.73		Apertura a la experiencia (BFQ) ($r=0,36$)
			3. Autoeficacia		.77		Perseverancia (BFQ) ($r=0,55$)
			4. Empatía		.68		Cohesión ($r=0,41$) Interacción social ($r=0,35$)

Referencias

- Alvira Martín, F. (2002) *Perspectiva cualitativa/perspectiva/cuantitativa en la metodología sociológica*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- AMAI Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública (2007) *Distribución de clases socioeconómicas en México*. Consultado el 11 de Febrero de 2011 en <http://dosismexicana.blogspot.com/2007/06/distribucion-de-los-niveles.html>
- Ángeles Llorca,. (2004) *Resiliencia, capacidad de resistir y rehacer*. Aula infantil. Entrevistas. Consultado el 11 de Febrero de 2011 en www.colegiodepsicologosdelperu.org/Resiliencia/Psicologia%20desde%20el%20enfoque%20de%20RESILIENCIA
- Ausubel, D. P. y Sullivan, E. V. (1989) *El Desarrollo Infantil II. El Desarrollo De La Personalidad*. Barcelona: Paidós
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1986) *Psicología cognitiva. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Ávila Baray, H. L. (2006) *Introducción a la metodología de la investigación Edición electrónica*. Consultado el 11 de Febrero de 2011 en www.eumed.net/libros/2006c/203/
- Bandura, A. (1977) *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: España.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005) *Los buenos tratos de la infancia, parentalidad, apego y Resiliencia*. España: Gedisa editorial
- Bucay, J. (2006) *El camino de la autodependencia*. Argentina: Océano exprés / Biblioteca Jorge Bucay. Hojas de ruta disponible en: <http://www.quedelibros.com/libro/7041/El-Camino-De-La-Autodependencia.html>

- Castro, A., Llanes, J. y Carreño, A. (2004) ER sección del Inventario Riesgo de Protección IRPA en *Una escala de percepción de Resiliencia en el medio ambiente proximal: validez factorial y consistencia internos*. Consultado el 27 de febrero de 2011 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971954>
- CEANIM Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer. (2003) *Resiliencia: Como generar un escudo contra la adversidad* [Versión electrónica], Santiago de Chile: (Facebook, EL MERCURIO, Sociedad, 27 de Mayo de 2003). Recuperada el 10 de Febrero del 2011, de www.Resiliencia.cl/investig/index.htm con copia en http://es-la.facebook.com/note.php?note_id=138572182827543
- Cyrułnik, B. (1999) *Una maravillosa desgracia*. Odile Jacob. España: Gedisa
- Cyrułnik, B. (2002) *Los patitos feos. La Resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2003) *el murmullo de los fantasmas, volver a la vida después de un trauma*. España: Gedisa editorial
- Cyrułnik, B., Tomkiewicz, S., Guenard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M., et al. (2004) *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- De la Vega E., J. F. (2003) *Experimentación de una propuesta didáctica en la resolución de problemas que impliquen la adición de fracciones comunes con igual denominador en el grupo de tercero dos en la escuela primaria "Guadalupe Victoria" de la Cd. de Chihuahua*. (Mi ideal de maestro) Tesis de titulación, Asesor de tesis Lic. Maribel Maldonado. ByCENECH "Profr. Luis Urias Belderrain"
- De la Vega E., J. F. (2008) *apuntes de la materia de Desarrollo Cognitivo*, impartida en la UACJ-ICSA por el Mtro. Mario Astorga Olivares

- De la Vega E., J. F. (2009) *El entorno escolar y familiar como principales factores que contribuyen al aniquilamiento del deseo de aprender de manera significativa en los alumnos de la escuela Primaria República de Argentina en Ciudad Juárez Chihuahua durante el ciclo escolar 2008-2009*. (Tesis de graduación como Lic. En Psicología) Asesor de Tesis Lic. Karina S. Moriel Sáenz UACJ-ICSA.
- De la Vega E., J. F. (2009-2010) *Taller Escuela para Padres Casa Amiga A.C., 2010, Taller a Nanas y Cuidadores Los Ojos de Dios A.C., 2010 acciones varias* (Acciones experienciales y de investigación de autores varios)
- De la Vega E., J. F. (2010) *La Resiliencia. ¿Por qué? Y ¿Cómo fomentarla en nuestros alumnos?* Artículo de investigación no publicado.
- De Barrier, A. (2010) *La capacidad de resistencia del espíritu. Esperanza y transformación después del sufrimiento*. [Versión electrónica], consulta realizada el 13 de Septiembre de 2011 en http://www.robertexto.com/archivo16/resil_logoterap.htm
- Delgado, S. (2003) *¿qué es Inteligencia Emocional?* [Versión electrónica], consulta realizada el 20 de Marzo de 2011 en http://k.b5z.net/i/u/2176192/f/Que_es_inteligencia_Emocional-1.pdf
- Delors, J. (1996) Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Dewey, J. (1989) *La escuela y la sociedad. El niño en sociedad*. Supplemented by statement of the university elementary school E. E. U. U.: The University of Chicago press, New York - Mc Clure Phillips y Company en <http://www.unav.es/gep/Dewey/DeweyEspanol.html>
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2007) Edición electrónica [DVD] DRAE

- Educador Marista (1999) *la Resiliencia en la escuela*. Capítulo 1 [Versión electrónica],
Recuperado el 6 de Febrero de 2010 de
http://www.educadormarista.com/articulos/Resiliencia_en_la_escuela-c1.htm
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004) El papel de la Inteligencia Emocional en los
alumnos: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2)
Consultado el 14 de febrero de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b) La importancia de desarrollar la Inteligencia
Emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)
Consultado el 14 de marzo de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestes, J. y Guil, R. (2004) medidas de evaluación de la
Inteligencia Emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, año/vol. 36. Número 002.
Fundación universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia PP. 209-228. Consulta realizada
en línea el 1 de abril de 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80536203.pdf>
- Feldman, R., (1998) *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*. México: Mc
Graw Hill
- Fergusson y Lynskey (1996) *Factores que promueven la Resiliencia* [Versión electrónica],
Recuperado el 6 de Febrero de 2010 de
<http://resilnet.uiuc.edu/library/Resiliencia/Resiliencia6.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos (2004) *Spanish Modified Trait Mood Scale-24*
(TMMS-24), Escala de Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales. [Versión
electrónica], consultada el 1 de abril de 2011 en <http://www.uned.es/competencias-emocionales/TMMS24%20con%20referencias.pdf>

- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. (1998) *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales* de Salovey et al.: datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica 1:83–84. [Versión electrónica], consultada el 1 de abril de 2011 en <http://espectroautista.info/tests/emotividad/regulaci%C3%B3n-emocional/TMMS24>
- Flores V., M. H. (2004) *Creatividad y educación, Técnicas para el desarrollo de capacidades creativas*. México: Alfaomega
- Frade R., L. (2009) *Desarrollo de competencias en educación: Desde preescolar hasta el bachillerato*. México: inteligencia educativa
- Frankl, V. (1999) *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freinet, C. (1969) *Las reacciones de los niños*, Buenos Aires: Ed. Troquel
- Fundación Paniamor (1998) *Las Bases del Paradigma de la Resiliencia. Artículos del Código de la Niñez y la Adolescencia* relacionados con el tema: 29 y 56. APORTE TEMÁTICO No. 6-98. Colombia ([Versión electrónica],) recuperada el 6 de Febrero de <http://www.iin.oea.org/IIN/cad/taller/pdf/M%C3%B3dulo%204%20-%20Resiliencia.pdf>
- García, I. (2001) *Los procesos de Autorregulación en el desarrollo humano actual*, (Inédito), La Habana: CIPS.
- Giroux, S. y Tremblay G. (2004) *Metodología de las Ciencias Humanas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica
- Gómez P., M. (1998) *Los niños y sus primeros años en la escuela*. México: SEP. (Biblioteca del normalista)
- González, F. (2010) *El secreto del éxito. Enfoque de nuestro tiempo*. Año 25 No. 1 (2010) p. 14-15 México: Gema Editores.
- Gordon, T. (1979) M.E.T. *Maestros eficaz y técnicamente preparados*. México: Diana.

- Grotberg, E. (1995) *A guide to promotig resilience in children: strenghening the human spirit*.
La Haya, Holanda: The International Resilience Proyect., Bernard Van Leer Foundation
[Versión electrónica] recuperada el 20 de marzo de 2011 de
<http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb97a.html>
- Grotberg, E. (2006) *¿Qué entendemos por Resiliencia?, ¿cómo promoverla?, ¿cómo utilizarla?*
En: E. Grotberg (Ed), *La Resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*
(pp. 17-57) Barcelona: Gedisa.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill
- Hernández, R. G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México, D. F: Mc Graw Hill
- Herrera, S. (2003) *Inteligencia Emocional: Relaciones humanas. Habilidades sociales. Comunicación. Empatía y simpatía*. Recuperado el 9 de febrero de 2011 de
<http://www.inteligencia-emocional.org/articulos/index.htm>
- Ibarola L., B. (2006) *La educación de la Inteligencia Emocional*, II jornadas técnicas para el avance de la metodología en inclusión social [Versión electrónica], recuperado el 12 de febrero de 2011 de recuperado el 12 de Febrero de 2011 de
http://www.laaventuradelavida.net/es/doc_lav/documentos/habilidades/La%20educaci%C3%B3n%20de%20la%20inteligencia%20emocional.pdf
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Álvarez, C. (1996) *Resiliencia: construyendo en adversidad*. Santiago de Chile: CEANIM. [Versión electrónica]. Consultado el 2 de Septiembre de 2011 en <http://www.resiliencia.cl/investig/Res-CAdiversidad.pdf>
- La barreré, S. A. (1995) *Pensamiento. Análisis y Autorregulación en la actividad cognitiva de los alumnos*. México: Ángeles Editores.

- Lara, E., Martínez, C., Pandolfi, M., Penroz, K. y Díaz, P. (2001) *Resiliencia: La esencia humana de la transformación frente a la adversidad*. Apsique 19/08/2001 Consultado el 2 de Septiembre de 2011 en <http://www.apsique.com/wiki/DeliResiliencia>
- Liello, F. (2009) *El concepto de Resiliencia aplicado en niños con algún tipo de discapacidad*. Tesis en línea rescatada el 12 de febrero de 2011 de <http://www.psicoadolescencia.com.ar/docs/final7.pdf>
- Lozano, F. (2010) *Recolección de apuntes de metodología. Fundamentos de la investigación Educativa* (Materia en línea), ITESM, universidad virtual Profesor titular Dr. Manuel Flores Fahara Profesor tutor: María Guadalupe Briseño Sepúlveda
- Garibay B., B. (2002) El profesor como facilitador (del aprendizaje). En Lozano, R. A. (2005) *El éxito en la enseñanza: Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. (pp. 101 - 127) México: Trillas.
- Manero, A. (1958) *Diccionario antológico del pensamiento universal*. México: Unión. Tipográfica Editorial Hispano Americana
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books. [Versión electrónica], recuperado el 9 de febrero de 2011 de http://books.google.com/books?id=7_adAAAAMAAJ&hl=es&source=gbs_book_other_versions

- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000) *Models of emotional intelligence*. In R. J. Sternberg (Ed) Handbook of Intelligence (pp. 396-420) Cambridge, England: Cambridge University Press. [Versión electrónica], recuperado el 9 de febrero de 2011 de http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=YVKmxr_D7yQC&oi=fnd&pg=PT54&dq=Models+of+emotional+intelligence&ots=qyRbc9MamM&sig=asmPFQ09mX7L2j4QP5o5m7LzxQ0#v=onepage&q=Models%20of%20emotional%20intelligence&f=false
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.W. y Lowell, E. L. (1953) *The Achievement Motive*. New York: Appleton- Century-Crofts.
- Millman, D. (1995) *Inteligencia Espiritual*. Venezuela: Swami Ediciones. Disponible en <http://prof.usb.ve/jjramirez/POSTGRADO/CC/InteligenciaEspiritual.pdf>
- Morales M., C. (2010) *la Inteligencia Emocional* [Versión electrónica], recuperado el 9 de febrero de 2011 de <http://www.articuloz.com/general-articulos/la-inteligencia-emocional-3500100.html>
- Muñoz G, V. y De Pedro S, F. (2005) Educar para la Resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social [Versión electrónica] *Revista Complutense de Educación* Vol. 16 Núm. 1 (2005) pp.107-124 Recuperado el 16 de Febrero de 2011, de <http://enebro.pntic.mec.es/~fdepedro/educar%20para%20la%20Resiliencia.pdf>
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998) *Manual de identificación y promoción de la Resiliencia en niños y adolescentes*. Organización panamericana de la salud [Versión electrónica], fundación W. K. Kellogg Consultado el 16 de Septiembre de 2011 en <http://resilnet.uiuc.edu/library/resilman/resilman.pdf>
- Ormrod, J. E. (2005) *Aprendizaje Humano*. Madrid, España: Pearson Educación, S. A.
- Papalia, D. E. y Wendkos, S. (1998) *Psicología del desarrollo: de la Infancia a la adolescencia*. México: Mc Graw Hill.

- Pérez, M. (2009) *Querida hija... Querido hijo*. México: Gema Editores
- Piaget, J. (1976) *Juicio y razonamiento en el niño*. Barcelona España: Six Barral
- Poletti, R. y Dobbs, B. (2005) *La Resiliencia, El arte de resurgir a la vida*. México: Lumen
- Prepelitchi, G. E. y Ferrer, J. M. (2007) La Resiliencia. La escuela de la Adversidad en *Eroski consumer* (Mayo 2007) [Versión electrónica], Recuperado el 4 de marzo de 2011 en <http://revista.consumer.es/web/es/20070101/pdf/internosiormente.pdf>
- Prieto S., M. Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., Bermejo, R. y Hernández, D. (2008) Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa "education y psychology I+D-i"* Editorial EOs. ISSN 1696 -2095. No. 15.vol 6 (2) pp. 297-320 consultada en línea el 14 de Marzo de 2011 en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_254.pdf
- Rogers, C. (1976) La relación interpersonal: núcleo de la orientación. Incluido en Rogers C, Stevens B y otros, *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu
- Romo, M. (2009) *De la escuela tradicional a la inclusiva. EDUCARE. Renovación educativa. Revista para los Maestros de México. Año 3 Núm. 5 (2009) p. 61-64*
- Rotter, J. B. (1945). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englehood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Saavedra, E. y Castro, A. (2009) *Construcción y validación de una escala de Resiliencia para escolares* consultado el 27 de Febrero de 2011 en http://www.rediberoamericanadetrabajoconfamilias.org/ponentes/pdf/chi_castroriosana.pdf

- Saavedra, E. y Castro, A. (2009b) *Escala de Resiliencia Escolar ERE para niños de 7 a 12 años*. Santiago de Chile: CEANIM.
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2007) *Medición de las características resiliente, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años*. Revisado: 17 de marzo de 2008 consultado el 20 de marzo de 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68601404>
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008) *Escala de Resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos*. Santiago de Chile: CEANIM.
- Salgado Lévano, A. (2005) Métodos e instrumentos para medir la Resiliencia: una alternativa peruana; IFPR o Inventario de factores personales de Resiliencia en *Liberabit. Revista de Psicología*, número 011 Universidad de San Martín de Porres Lima, Perú pp. 41-48. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México consultada el 20 de marzo de 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68601106>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995) *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. Pennebaker (Ed) *Emotion, disclosure, and health*. Washington: American Psychological Association; 125–154
- Savater, F. (1998) *el valor de educar, el eclipse en la familia*. México: Planeta Mexicana, C. Ariel

Schmelkes, S. (1996) *Calidad de la educación y gestión escolar*, ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre los Procesos de Reforma en la Educación Básica, organizado por la Secretaría de Educación Pública en el marco del Fondo Mixto de Cooperación Científica México-España, y celebrado en San Juan del Río, Qro., del 5 al 8 de noviembre.

Segal, J. (2001) *Su Inteligencia Emocional. Aprenda a incrementarla y usarla*. Barcelona, España: Grijalbo-Mondadori

SEP. (1993) *Plan y programa de estudio de educación básica primaria*. México: El Autor – CONALITEG

SEP. (2009) *Plan de estudio de educación básica primaria*. México: CONALITEG

Trevizan, E. (2008) *Resiliencia. revisión bibliográfica*. Curso virtual interdisciplinario a distancia. salud mental, psicología y psicopatología del niño, el adolescente y su familia. Director Prof. Dr. Hector S. Basile. [Versión electrónica], Consultada el 10 de Febrero de 2011 en: <http://www.psicoadolescencia.com.ar/docs/final0119.pdf>

Vanistendael, S., Lecomte, J. (2002) *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la Resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Vásquez de la Hoz, F. J. (2003) La Inteligencia Emocional: Un campo Incipiente en la Investigación psicológica. *Psicogente, Revista de la Facultad de psicología*. No. 11 Enero de 2003 Barranquilla, Pag.17-34 OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) consultada el 10 de Febrero de 2011 en

<http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/view/63>

/74

Velásquez, C. y Montgomery, W. (1999) Resiliencia y depresión en estudiantes de secundaria de Lima metropolitana con y sin participación en actos violentos. *Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM* ISSN 1609- 7475 vol. 12 N. 2 2009 recuperado el 9 de febrero de 2011 de

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v12_n2/pdf/a05v12n2.pdf

Vicencio, O. (2009) *Desarrollo de habilidades y competencias. El nuevo modelo educativo. EDUCARE. Renovación educativa. Revista para los Maestros de México. Año 3 Núm. 5 (2009) p. 41-44*

Villalobos, A. (2009) desarrollo de una medida de Resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resilientes que permita poner a prueba el modelo explicativo de Resiliencia basado en variables psicosociales. Proyecto de investigación universidad de costa rica. Costa rica. [Versión electrónica], recuperado el 9 de febrero de 2011 de:

<http://www.addima.org/Documentos/investigaciones/Desarrollo%20de%20una%20medida%20de%20Resiliencia%20para%20establecer%20el%20perfil%20psicosocial%20de%20adol%20escentes.pdf>

Werner y Smith (1992), *Factores que promueven la Resiliencia* [Versión electrónica],

Recuperado el 4 de Febrero de 2011 en resilnet.uiuc.edu/library/Resiliencia/Resiliencia6.pdf

Woolfolk, A. E. (1999) *Psicología Educativa*. México: Prentice May