



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Psicología

Resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes foráneos y locales de la

Facultad de Psicología BUAP

Tesis

Para obtener el título de

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Presenta

María Fernanda Guzmán Méndez

Directora

Dra. Rocio Fragoso Luzuriaga

Fecha: Junio 2024

Dedicatoria

Dedico esta tesis con gran afecto a mis tutores de resiliencia: a mi familia, pareja, amigos y colegas que me acompañaron a atravesar la adversidad en algún momento de mi vida.

Agradecimientos

A mi directora de tesis, la Dra. Rocio Fragoso-Luzuriaga por su confianza, apoyo y paciencia durante este proceso; gracias por acompañarme en esta etapa importante de mi formación profesional.

A mis padres, por su soporte y amor incondicional a lo largo de toda mi vida e impulsarme a siempre superarme personal y profesionalmente.

A mi hermana, por animarme a seguir mis sueños y continuar adelante por más piedras que hubiese en el camino, por su humor y consuelo en los momentos difíciles.

A mi novio por su amor y empatía cuando más las necesité y por impulsarme para tener más confianza en mí misma en los momentos de duda.

A mis amigos, compañeros y colegas de profesión.

Por último y no menos importante, a Bella, mi mascota, que, aunque no llegó a la conclusión de este trabajo, me brindó grandes momentos de ternura, consuelo, y que me enseñó a mantenerme optimista frente a la adversidad.

Resumen

La habilidad para sobre ponerse ante la adversidad y el manejo adecuado de las emociones y son necesarias para el bienestar integral de cualquier persona y los estudiantes universitarios, no son la excepción. Por lo anterior, el objetivo de la siguiente investigación es determinar diferencias significativas en la resiliencia e inteligencia emocional de estudiantes foráneos y locales de la Facultad de Psicología BUAP. Para esto, se realizó un estudio de alcance descriptivo-comparativo cuya muestra estuvo conformada por 186 alumnos, a quienes se les aplicó la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) y Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), cuyos datos fueron analizados con los programas: JASP 0.18.1.0 y SPSS en su versión 29.0.2.0. Como resultados, se encontraron que la mayoría de los estudiantes cuentan con niveles intermedios de resiliencia e IE. Además, pese a que no se encontraron diferencias significativas entre alumnos foráneos y locales, sobresale un porcentaje menor de individuos que obtuvieron puntuaciones bajas en ambas variables

Palabras clave: resiliencia, inteligencia emocional, estudiantes universitarios

Índice General

Dedicatoria	II
Agradecimientos	III
Resumen	IV
Índice de tablas	VIII
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN	3
1.1 Antecedentes	3
1.1.1 Resiliencia.....	3
1.1.2 Inteligencia Emocional	6
1.1.3 Relación entre resiliencia e IE en estudiantes universitarios.....	7
1.2 Planteamiento del problema	9
1.3 HIPOTESIS.....	12
1.4 Objetivo general	12
1.4.1 Objetivos particulares.....	12
1.5 Justificación	13
1.6 Definición de variables	15
1.6.1 Resiliencia.....	15
1.6.2 Inteligencia emocional.....	15
CAPÍTULO II. MÁRCO TEÓRICO.....	16
2.1 Resiliencia.....	16
2.1.1 Evolución del concepto	17
2.1.2 Definiciones de resiliencia y escuelas de estudio.	19
2.1.3 Diferencias entre algunos conceptos relacionados a la resiliencia.....	24
2.1.4 Estrés, adversidad y trauma: los detonantes de la resiliencia.....	26
2.1.5 Estrategias de Afrontamiento	30
2.1.6 Características de la resiliencia	32
2.1.7 Factores determinantes en el proceso de la resiliencia	33
2.1.8 Estadios de la resiliencia	38
2.1.9 Desarrollo de la resiliencia	40
2.1.10 Resiliencia, sexo y edad.....	44
2.1.11 Modelos explicativos.	47

2.1.12 Otros estudios relacionados.....	53
2.1.13 Instrumentos de medición	56
2.1.14 Resiliencia en la educación.....	59
2.2 Inteligencia Emocional	62
2.2.1 Definición de IE.....	62
2.2.2 Evolución del constructo de IE.....	64
2.2.3 Modelo de Mayer y Salovey	65
2.2.4 Desarrollo emocional en la etapa universitaria.....	68
2.3 Resiliencia e IE en la educación	73
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	76
3.1 Enfoque y alcance de la investigación	76
3.2 Sujetos.....	77
3.3 Instrumentos.....	78
3.3.1 Escala de resiliencia mexicana (RESI-M)	78
3.3.2 Trait Meta Mood Scale (TMMS-24)	80
3.4 Procedimiento.....	81
CAPITULO IV. RESULTADOS	83
4.1 Resultados RESI-M	83
4.1.1 Resultados de la categoría Fortaleza y confianza en sí mismo	84
4.1.2 Resultados de la categoría Competencia social	85
4.1.3 Resultados de la categoría Apoyo Familiar.....	86
4.1.4 Resultados de la categoría Apoyo Social	87
4.1.5 Resultados de la categoría Estructura	88
4.1.6 Resultados generales de resiliencia.....	89
4.1.7 Diferencias entre estudiantes foráneos y locales en la prueba RESI-M	91
4.2 Resultados TMMS-24.....	92
4.2.1 Resultados de Atención emocional	93
4.2.2 Resultados de Claridad emocional.....	94
4.2.3 Resultados de reparación emocional.....	95
4.2.4 Resultados generales de IE	96
4.2 Diferencias entre estudiantes foráneos y locales en la prueba TMMS-24.....	97
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	99
5.1 Discusión.....	99

5.1.1 Resiliencia.....	99
5.1.2 Inteligencia emocional.....	106
5.2 Conclusiones	108
5.3 Recomendaciones	110
5.4 Limitaciones.....	111
Referencias	112
Anexo 1. Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M).....	123
Anexo 2 Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).....	127

Índice de tablas

Tabla 1 Resultados de la categoría Fortaleza y Confianza en sí mismo	84
Tabla 2 Resultados de la categoría Competencia Social.....	85
Tabla 3 Resultados de la categoría Apoyo Familiar	86
Tabla 4 Resultados de la categoría Apoyo Social	87
Tabla 5 Resultados de la categoría Estructura	88
Tabla 6 Medidas de tendencia central y de distribución del RESI-M en estudiantes foráneos y locales.....	90
Tabla 7 Diferencias entre estudiantes foráneos y locales en la prueba RESI-M	91
Tabla 8 Resultados de la categoría Atención Emocional	93
Tabla 9 Resultados de la categoría Claridad Emocional	94
Tabla 10 Resultados de la categoría Reparación Emocional	95
Tabla 11 Medidas de tendencia central y distribución del TMMS-24 en estudiantes foráneos y locales.....	97
Tabla 12 Diferencias entre estudiantes foráneos y locales en la prueba TMMS-24.....	98

INTRODUCCIÓN

Tanto la resiliencia como la IE, son habilidades blandas, cuya principal función es guiar al individuo a una sana adaptación en su entorno superando obstáculos de la vida diaria. La primera, se define como una cualidad de desarrollo continuo, que permite la adquisición de herramientas que faciliten el afrontamiento de la adversidad (APA, 2011). La segunda, por su parte, hace referencia al modo en que una persona puede reconocer, razonar, expresar y regular las emociones propias y ajenas (Mayer et al., 2016).

Otros de los beneficios de incentivar la práctica de la resiliencia y la IE en la comunidad estudiantil son: el reforzamiento de la identidad mediante una comunidad saludable, grupos de apoyo sólidos, integración de experiencias de afrontamiento exitosas a su plan de vida, menos riesgo de consumir sustancias adictivas, mejor rendimiento académico, facilitar la integración a la universidad y una mejor percepción sobre su bienestar psicológico (Forés & Grané, 2017; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Sin embargo, pese a la diversidad de artículos en los que se estudian los efectos de dichas habilidades en la población universitaria, considerando distintas variables como el sexo, la edad o la licenciatura, no se encontraron investigaciones donde se comparara a estudiantes foráneos y locales, siendo que ambos constituyen dos caras distintas de la institución académica. Por esto, el objetivo del presente trabajo de tesis es determinar diferencias significativas entre estudiantes foráneos y locales de la Facultad de Psicología BUAP. Para conseguir tal propósito, el presente trabajo de tesis se encuentra ordenado de la siguiente manera:

Capítulo I. Fundamentación: donde se muestran los antecedentes, planteamiento del problema, los objetivos (general y específicos), la justificación y finalmente, una breve definición de las variables.

Capítulo II. Marco teórico: que presenta de manera amplia los conceptos de interés de esta tesis. En la primera parte, se muestra un panorama general del concepto de resiliencia, sus características principales que la distinguen de otros conceptos, sus detonantes, factores propicios para su desarrollo y algunas de las teorías más relevantes para su estudio. En la segunda parte, se presenta la IE, su definición evolución y modelos explicativos. Finalmente, se exponen ambos constructos de manera conjunta, complementando el apartado con su papel dentro del contexto educativo.

Capítulo III. Metodología: donde se hace una descripción detallada del enfoque y alcance de la presente investigación, los sujetos que participan en el estudio y los instrumentos utilizados para evaluar las variables de interés.

Capítulo IV. Resultados: en el cual se comienza por los pertenecientes al RESI-M para medir la resiliencia, y después, los del TMMS-24 para la IE. En ambos instrumentos se exponen las tablas por cada categoría que las conforman, las frecuencias y por último los estadísticos de prueba para comprobar si existen o no diferencias significativas.

Capítulo V. Discusión: donde se discuten los resultados obtenidos previamente, las conclusiones que derivan de estos y finalmente, se presentan las sugerencias y las limitaciones de este estudio.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN

Este capítulo es un preámbulo para el desarrollo del presente trabajo de tesis, por lo que se rescatarán los antecedentes de los conceptos a trabajar: la resiliencia y la inteligencia emocional (IE); después, se muestra el planteamiento del problema, seguido por los objetivos generales y particulares; posteriormente, se justifica la relevancia que tiene estudiar ambos constructos de forma paralela, así como su importancia en el campo de la educación superior; para concluir con la definición de las variables utilizadas.

1.1 Antecedentes

Para este apartado se abordan los precedentes de la resiliencia en primer lugar, y de la IE en segundo. Por principio, se mencionarán aspectos básicos de la definición de dichos constructos psicológicos, algunas de las investigaciones más relevantes de reciente publicación, su evidencia en el campo de la educación superior y, por último, se presentan algunos estudios que alientan a profundizar en ambos conceptos de manera conjunta.

1.1.1 Resiliencia

La palabra resiliencia tiene su origen en la palabra “resiliere”, que quiere decir saltar hacia atrás, al mismo tiempo, se refiere a una cualidad física de los objetos al ser sometidos a una presión externa de gran magnitud (Ortunio & Guevara, 2016; Blanco et al., 2018). Como constructo psicológico, se introduce a partir de la década de los 50’s bajo el término

invulnerabilidad, utilizado para designar a quienes eran criados en contextos adversos; en este punto se estudiaba como una cualidad intrínseca del ser humano siendo considerado como un factor extraordinario (Fernandes et al., 2015; García-Vesga & Domínguez- De La Ossa, 2013).

Por otra parte, el término de resiliencia se popularizó décadas más tarde cuando los supervivientes de la Segunda Guerra Mundial comenzaron a compartir sus testimonios de vida; se consideró como una respuesta al trauma, se resaltó la influencia de los estilos de apego y el constructo pasó a considerarse como un proceso encaminado a la adaptación individual (Cyrułnik, 2008).

Desde finales del siglo pasado y hasta la fecha, la resiliencia se estudia desde distintas disciplinas por lo que cada vez abundan más los artículos sobre este constructo (Belykh, 2018). Dentro de la psicología, se ha analizado tradicionalmente en el área clínica, pero su impacto se extiende a las organizaciones, en el deporte, en el ámbito social y, desde luego, como parte del área educativa.

La resiliencia en el contexto de la educación superior se contempla como la habilidad para afrontar los retos propios de esta etapa, por mencionar algunos: la transición de la adolescencia a la adultez temprana (junto con los cambios físicos y psicológicos que esta implica), la toma de decisiones significativas (en este sentido, la carrera a elegir) y, en algunos casos, el inicio de la vida independiente con la mudanza de su hogar familiar, aspectos que constituyen eventos estresores o adversos según se dé la situación (Rangel-Mendoza et al., 2019).

Por mencionar algunas de las investigaciones más recientes en este rubro, se encuentra la realizada por Villalba y Avello (2019) en la que se estudió la relación entre la resiliencia y la satisfacción con la vida en una población universitaria de Perú. La muestra estuvo conformada por 40 alumnos de licenciaturas pertenecientes a las humanidades (Lengua, literatura, filosofía y psicología). Para medir el nivel de resiliencia se empleó la escala de Wagnild y Young, y en el caso de la satisfacción de vida, se implementó la escala Diener Emmons, Larsen y Griffin. Como resultado, el 60% de la muestra obtuvo un nivel de resiliencia “medio alto”, y se concluyó que existe una relación significativa entre las variables.

Aunado a lo anterior, el grado de estudios, resulta ser un factor de protección bastante importante, así lo reportan Hernández et al. (2020) al comparar el nivel de resiliencia entre universitarios (138) y jóvenes trabajadores (50) procedentes de Jalisco, México, utilizando como instrumento la misma escala mencionada previamente. En este estudio se concluyó que, en efecto, quienes se encontraban estudiando tenían una mayor resiliencia a comparación de quienes únicamente laboraban.

Finalmente, diversos autores coinciden en la educación superior es ideal para desarrollar habilidades de afrontamiento ante los obstáculos de esta etapa vital siempre y cuando se vea a la institución como un lugar incluyente, tolerante, promotor de un sentido de comunidad, pero, sobre todo, que aporte en la mejora de la percepción de bienestar de su alumnado (Forés & Grané, 2017).

1.1.2 Inteligencia Emocional (IE)

La IE se define como la habilidad para reconocer, procesar, expresar y regular las emociones de manera apropiada; surge a finales del siglo XX con el modelo de Mayer y Salovey, quienes reconocen que las habilidades sociales, (parte de la inteligencia social y personal), son fundamentales para la adaptación, la resolución de problemas, y la búsqueda del bienestar integral del ser humano (Mayer et al., 2016; Bisquerra, 2019).

Dado que, tanto la inteligencia como las emociones resultan ser aspectos básicos del ser humano, no escasean las investigaciones que exploran dichos constructos de manera individual y conjunta. A continuación, se exponen algunas investigaciones de reciente publicación en las que se utiliza dicha prueba en una población universitaria.

Por principio, se encuentra una investigación de Bojórquez y Moroyoqui (2020) en la que miden la relación entre IE y ansiedad en una población de 100 estudiantes universitarios procedentes de Sonora, México. Como resultado, se hallaron correlaciones entre la ansiedad, (como estado y rasgo) y la reparación emocional del alumnado. A modo de recomendación, las autoras sugieren ampliar las muestras en caso de replicar el estudio, y contemplar otras variables que favorezcan en desarrollo de los jóvenes de educación superior (Bojórquez & Moroyoqui, 2020).

Resultados similares se hallan el estudio de Coronado et al. (2023) utilizando la misma escala en 204 universitarios de la ciudad antes mencionada, en donde se encontró que la mayor parte de la muestra considera tener niveles adecuados en la claridad y reparo emocional, no así el 50.4% y 56.1% de hombres y mujeres respectivamente que necesita mejorar la atención que presta en sus emociones.

Sánchez-Gómez et al. (2021), por su parte, compararon el nivel de IE entre 180 estudiantes de primer y último semestre de psicología. Llegando a la conclusión de que aquellos alumnos que contaban con más avance académico tenían mayor nivel a comparación de quienes comenzaban la carrera.

Estos y otros estudios recopilados para el presente trabajo de tesis, reflejan un panorama favorecedor para estudiar la influencia de la IE en la educación superior, puesto que el desarrollo de habilidades específicas son necesarias dentro de la labor profesional que desempeñarán en el futuro; estas habilidades contemplan la resolución de problemas, habilidades de comunicación avanzada como la empatía y habilidades intrapersonales que tengan que ver con el reconocimiento y regulación de sus propias emociones (Stoycov et al., 2017).

1.1.3 Relación entre resiliencia e IE en estudiantes universitarios

Pese a que existen registros previos de ambos constructos, el interés por el desarrollo de estas habilidades se ha incrementado de manera considerable en los últimos años; de acuerdo con Belykh (2018), las búsquedas sobre resiliencia e IE en la base de datos de Google Books aumentaron exponencialmente de finales del siglo pasados hacia comienzos del nuevo milenio. Sin embargo, no es común encontrar artículos en los cuales se comparen en conjunto, por lo que, en este apartado, se mencionan algunas de las investigaciones más relevantes utilizadas como antecedentes para esta investigación de tesis.

Entre los más recientes, se encuentran los de Belykh (2018, 2019) quien, por un lado, lleva a cabo el análisis del papel de ambos conceptos en el desarrollo del estudiante

universitario para fortalecer el cuarto pilar de los saberes de la educación propuestos por la UNESCO el “saber ser”. Por otro lado, propone el empleo de la IE como un mecanismo de empoderamiento para que, por sí mismo, el estudiante genere su propia resiliencia dentro y fuera del aula.

Por su parte, Trigueros et al. (2020) analizan el impacto de la IE sobre la capacidad de resiliencia de los estudiantes universitarios, considerando también la percepción del estrés, la ansiedad provocada por los exámenes, junto con llevar una dieta mediterránea. Como resultados, obtuvieron correlaciones positivas entre las primeras variables, a lo que concluyen que, la generación de hábitos saludables y un buen desempeño escolar, son resultado de la capacidad para sobrellevar las adversidades gracias a contar con un buen manejo de sus emociones.

Finalmente, se halló un estudio cercano de Miranda-Rochín et al. (2023) en el que se describe y compara los niveles de resiliencia e IE de 423 alumnos de educación superior, provenientes de México y España, tomando en cuenta las variables de género y la práctica de un deporte competitivo. Como instrumentos, se utilizaron: la Escala de Resiliencia Connor- Davidson (CD-RISC), (una de las pruebas de las cuales se desprende el RESI-M, utilizado en la presente investigación), y el Trait Meta Mood Scale (TMMS-24). En la conclusión de este trabajo, se muestra que los niveles de ambos constructos son determinados por el género de los participantes y su desempeño deportivo. Además, genera una posible propuesta de intervención para promover en el alumnado el desarrollo de habilidades que permitan un desarrollo psicológico más saludable a través de la práctica del deporte.

1.2 Planteamiento del problema

La educación superior se caracteriza por ser un periodo estresante; los estudiantes universitarios se enfrentan a un contexto nuevo que implica asumir más responsabilidades que abonen a su plan de vida (Hidalgo-Andrade et al., 2022). Algunos de los obstáculos que encaran son propios de la etapa del desarrollo que atraviesan como: la búsqueda de identidad, el sentido de pertenencia, la generación de autonomía e independencia y la toma de decisiones significativas (Giardini et al., 2017; Papalia & Martorell, 2017). Otras dificultades se relacionan con cuestiones socioeconómicas o personales, por ejemplo, aquellos que toman el papel de cuidadores primarios de algún miembro de la familia o no cuentan con los recursos suficiente para costear sus estudios (Gough & Gulliford, 2020; Rangel-Mendoza et al., 2019).

En el caso de los estudiantes foráneos, quienes su residencia familiar no se encuentra en el lugar donde realizan sus actividades académicas, además de las problemáticas anteriores tienen: mayor riesgo de deserción escolar, propensión a una mala integración social, problemas económicos, duelo migratorio y hábitos poco saludables en la alimentación (Ruiz-Casanova et al., 2021). Para prevenir estas y otras conductas desadaptativas que pongan en peligro la integridad física y psicológica de los alumnos de educación superior, se requiere el desarrollo de habilidades socioemocionales; dentro de las más destacadas se encuentran la resiliencia y la IE, conformadas por capacidades como la empatía, el humor, el optimismo, entre otras, que ayudan al afrontamiento de la adversidad (Ruvalcaba et al., 2019; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Por un lado, la resiliencia se refiere a una habilidad que se desarrolla en distintos momentos a lo largo de la vida, construida a partir de atravesar distintos eventos adversos

(Richardson, 2002). Algunas publicaciones indican podría favorecer a una percepción positiva de la satisfacción con la vida en los procesos de envejecimiento, así como también en la prevención y tratamiento de enfermedades crónico-degenerativas (Villalba & Avello, 2019; Ong et al., 2010). En el ámbito académico promueve conductas positivas más allá del aula ya que pretende otorgar un sentido de pertenencia dentro de la institución, brindar herramientas para enfrentar los retos propios de la etapa evolutiva y académica en la que se encuentran, además de cultivar un entorno de apoyo comunitario libre de violencia (Forés & Grané, 2017; Belykh, 2018, 2019). Por tanto, existe evidencia de que el entorno educativo puede fungir como un factor de protección para el desarrollo de esta habilidad; tal como lo rescata Hernández et al. (2020) en su estudio comparativo entre jóvenes estudiantes y trabajadores, en donde se encontró que quienes asistían a la universidad, tenían un mayor nivel de resiliencia que quienes únicamente trabajaban.

Por otro lado, la IE se caracteriza por la expresión, razonamiento, comprensión y regulación emocional (Mayer et al., 2016). En población estudiantil ayuda a enfrentar obstáculos que suscitan frente eventos novedosos y estresantes (Miranda-Rochín et al., 2023). Un buen manejo de emociones tiene impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, lo que hace que se muestran más optimistas y resilientes (Sanmartín & Tapia, 2023). Algunos artículos sugieren que existe una correlación entre altos niveles de IE y la generación de buenos hábitos de estudio, alimentación y ocio (Trigueros et al., 2020). Asimismo, provoca mejor desenvolvimiento en las relaciones interpersonales, abona al bienestar psicológico del alumno e inhibe la aparición de conductas desadaptativas (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

A pesar de existir literatura en la que se aborde el papel de la resiliencia y de la IE dentro de la educación superior, donde se comparan variables de edad, sexo, nivel

socioeconómico, escolaridad o calidad de vida de sus participantes, no se encuentran artículos que tomen en cuenta la diferencia entre la población estudiantil foránea y local (Fínez-Silva et al., 2019; Villalba & Avello, 2019; Caldera et al., 2015; Hernández, 2020). Aunado a esto, existen pocas investigaciones donde se incluyan ambos constructos; entre las que destacan son Belykh (2018, 2019) quien describe la resiliencia y la IE como cualidades de empoderamiento en los estudiantes, así como Miranda-Rochín et al.(2023) en cuyo artículo concluye que existe una relación entre las dos habilidades, y Trigueros et al. (2020) quienes, además, las relacionan con hábitos de estudio, dieta y ejercicio, donde se observa mayor rendimiento académico y mejor percepción de la calidad de vida.

En adición, varios autores alientan a continuar investigando sobre la resiliencia y la IE, tomando en cuenta más variables de las que se han tocado hasta ahora, sobre todo, invitan a estudiarlas en conjunto como lo que se pretende hacer en el presente trabajo de tesis (Stoycov et al.,2017; Caldera et al., 2015; Villalba & Avello., 2019; Hernández et al., 2020; Trigueros et al.,2020; Belykh, 2018;).

Por lo anterior y debido a los beneficios que los estudiantes podrían obtener de ambas habilidades, se hace la siguiente **pregunta de investigación**:

¿Existen diferencias significativas en la resiliencia e inteligencia emocional entre estudiantes foráneos y locales de la facultad de psicología BUAP?

1.3 HIPOTESIS

H1: Existen diferencias significativas en la resiliencia e inteligencia emocional entre estudiantes foráneos y locales de la facultad de psicología BUAP

H0: No existen diferencias significativas en la resiliencia e inteligencia emocional entre estudiantes foráneos y locales de la facultad de psicología BUAP.

1.4 Objetivo general

Determinar diferencias significativas en la resiliencia e inteligencia emocional de estudiantes foráneos y locales de la facultad de psicología BUAP.

1.4.1 Objetivos particulares

Identificar el grado de resiliencia que poseen estudiantes foráneos de la Facultad de Psicología BUAP.

Identificar el grado de resiliencia que poseen estudiantes locales de la Facultad de Psicología BUAP.

Evaluar el grado de inteligencia emocional percibida de los estudiantes foráneos de la Facultad de Psicología de la BUAP

Evaluar el grado de inteligencia emocional percibida de los estudiantes locales de la Facultad de Psicología de la BUAP

1.5 Justificación

Distintos organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO reconocen la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales para la adaptación al mundo actual y futuro; en consecuencia, enfatizan prestar atención a dos de los cuatro saberes de la educación: *saber ser* y *saber convivir* para la formación integral de los jóvenes (Fragoso-Luzuriaga, 2015). De acuerdo con Belykh (2019), a través del tiempo se ha opacado la importancia de estas cualidades dentro de las universidades, por lo que hoy en día se necesita emplear nuevos modelos educativos basados en las humanidades y que, a su vez, se complementen con una metodología que prepare a los alumnos para afrontar distintos obstáculos dentro y fuera de la vida universitaria.

En este sentido, tanto la resiliencia como la IE cumplen una función como factores de protección ante padecimientos psicológicos como depresión o ansiedad (Ruvalcaba et al., 2019). También previenen conductas disruptivas, autolesivas y consumo de sustancias adictivas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Además, pueden propiciar hábitos de autocuidado, lo que favorece a la disminución del estrés, y ayuda a la solución de problemas en circunstancias inusuales como lo fue la reciente pandemia por COVID-19 (Hidalgo-Andrade et al., 2022). En el contexto académico, ayudan en la formación de sentido de comunidad y en la integración de nuevos estudiantes, sean foráneos o locales (Ruiz-Casanova et al., 2021). Por otra parte, facilitan la creación de entornos más sanos, libres de violencia y discriminación (Forés & Grané, 2017). Es por lo anteriormente expuesto que el estudio de la IE y la resiliencia, deben continuar impulsándose dentro del plano educativo, para tener un mejor panorama de intervención más allá de las revisiones teóricas.

La Benemérita Universidad del estado de Puebla (BUAP) a través del Modelo Universitario Minerva (MUM) a la par que apela a la generación de conocimientos y la investigación académica, también promueve entre sus valores el pensamiento crítico, la autonomía y la formación humana y social de sus estudiantes para generar un modelo de educación dirigido al bienestar integral de su comunidad (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, s.f.). Por esto, las habilidades socioemocionales son un complemento ideal para alcanzar las cualidades previamente expuestas y tanto la resiliencia como la IE ameritan ser estudiadas dentro del contexto de la educación superior.

Dado que ambas variables no se han estudiado en conjunto, ni se han tomado en cuenta las posibles diferencias entre la población de estudiantes locales y foráneos, la presente investigación puede marcar un precedente dentro de la facultad de Psicología de la BUAP para conocer los niveles de resiliencia e IE de su comunidad; dando como resultado una institución más consolidada, además de una respuesta favorable en el desempeño académico por parte de los alumnos, mayor motivación y mejores herramientas para afrontar los obstáculos presentes y futuros en la etapa universitaria.

1.6 Definición de variables

A continuación, se exponen las definiciones de las variables de interés de esta investigación.

1.6.1 Resiliencia

A pesar de que la resiliencia puede concebirse como un proceso, un mecanismo de adaptación, o un estado de plenitud del ser humano, en este trabajo se considera como una cualidad personal, por lo que se define como la capacidad de cualquier individuo para adquirir y mantener un desarrollo psicológico saludable después de haber atravesado alguna situación adversa en la cual se viera comprometida su integridad (Palomar & Gómez, 2010)

1.6.2 Inteligencia emocional

Pese a que también existen distintas definiciones para la IE en este trabajo se considera desde la propuesta por Mayer y Salovey, en la que se refiere al conjunto de habilidades para percibir y expresar emociones, facilitar los procesos de pensamiento a través de estas, identificarlas y regularlas de manera adecuada, actuando en congruencia e intensidad conforme lo amerite una situación en específico (Mayer et al., 2016).

CAPÍTULO II. MÁRCO TEÓRICO

En este capítulo se pretende ahondar a profundidad en los conceptos de interés, siendo la resiliencia el primero y el segundo IE. Por cada constructo se expone un panorama general de su definición, el recorrido histórico de sus modelos y teorías hasta el día de hoy. Así mismo, se destaca su papel en el campo de la educación superior y se concluye con el análisis de la relación entre ambas variables.

2.1 Resiliencia

El uso del término resiliencia es relativamente nuevo en la práctica psicológica, y más lo es su estudio dentro de las distintas áreas, no obstante, como cualidad humana ha despertado particular interés entre diversos autores (Caldera et al., 2015).

Por lo anterior, este capítulo se centra en el estudio de la resiliencia, iniciando por su evolución, es decir, cómo el uso del término ha cambiado de significado con el paso del tiempo. También, se muestran las distintas definiciones que existen, tomando en cuenta su uso y objeto de estudio. Además, se hace la distinción entre algunos constructos similares que son comúnmente confundidos en su estudio. Una vez desarrollado el concepto, se pretende ahondar en los factores que la componen y aquellos que facilitan o entorpecen su práctica y desarrollo, así como algunos modelos, teorías e instrumentos que lo complementan. Finalmente, se expone su importancia dentro del contexto de la educación superior.

2.1.1 Evolución del concepto

La resiliencia tiene su origen de la palabra inglesa *resiliente*, que es una derivación del latín *resilio* o *resiliere*, la cual significa saltar o brincar hacia atrás (Ortunio & Guevara, 2016). También hace alusión a la propiedad física de un objeto de volver a su forma original tras ser manipulado o aplastado por una fuerza externa (Blanco et al., 2018). Así lo define de manera similar la edición de la Real Academia Española (RAE) de 1726 en donde se muestra la palabra *resiliere* como origen etimológico de: rebotar, resaltar o resistir (Forés & Grané, 2017).

Foronda & Vélez (2021) proponen que el origen de la resiliencia dentro de la psicología radica en la Primera Guerra mundial, naciendo del interés particular por los sobrevivientes del conflicto armado. De igual forma, durante la Segunda Guerra mundial surgieron más teorías que intentaban darle una explicación a dichos fenómenos de adaptación y búsqueda de sentido, siendo los autores más destacados Viktor Frankl y Boris Cyrulnik, este último constituyendo un hito en la teorización del concepto. Por otro lado, hay autores que sostienen que la resiliencia comenzó con los intentos por comprender las alteraciones psicológicas, específicamente al tratarse de niños cuyas familias tenían propensión a padecer algún tipo de psicopatología o con alguna enfermedad grave, así mismo, aquellos quienes a pesar de vivir en situaciones precarias y con pocas oportunidades lograran una adaptación exitosa en su vida adulta (Becoña, 2006; García- Vesga & Domínguez- De La Ossa, 2012).

Cronológicamente su evolución se podría clasificar de la siguiente forma según Métais et al. (2022):

1. Entre los años 50's- 60's: se le conocía como *invulnerabilidad* y se ocupaba de estudiar aquellos casos de niños criados en contextos adversos, o violentos (Fernandes et al., 2015). Uno de los estudios más importantes en este periodo es el de Werner a mediados de la década de los 50's (Becoña, 2006; Fiorentino, 2008) el cual consistió en un estudio longitudinal en Kauai, Hawái, en el que se comprobó que la mayoría de las personas de la isla lograron anteponerse a las adversidades con las que habían crecido gracias a contar con una red de apoyo importante. Aquello dio pie a posteriores indagaciones sobre el desarrollo de la resiliencia, pues hasta este momento, se pensaba que era una cualidad intrínseca del ser humano (García-Vesga & Domínguez -De La Ossa, 2013).
2. Entre los años 70's - 80's: Cyrulnik y Anaut (2016) sostienen que en esa época se comienza a hablar formalmente de resiliencia, y la define como un resurgir posterior a un trauma psíquico. También se abarca desde un modelo ecológico, en el que se contempla como un proceso conformado por factores externos e internos del individuo. Su estudio se orienta hacia la adaptación positiva.

Entre las investigaciones más relevantes de este periodo es la de Garmezy sobre el crecimiento de los hijos cuyas madres padecieran esquizofrenia (Rutter, 2012); su aporte principal fue sugerir que tanto las variables intrapersonales como las interpersonales eran igualmente importantes durante el desarrollo de los niños, es decir, que clasificaba esta variable como un proceso en lugar de una cualidad. De igual forma, las teorías sobre el apego, como las de Bowlby, tuvieron una gran influencia en este periodo ya que con estas se intentó dar explicación al surgimiento temprano de la resiliencia (Cyrulnik & Anaut, 2016).

3. Entre los años 90's - 2000: se caracterizan por llevar a la práctica las teorías resilientes mediante experimentos controlados e intervenciones orientadas a la búsqueda del bienestar.
4. Entre los años 2000 - a la fecha: la resiliencia se estudia desde la multidisciplinariedad, abarcando distintas teorías y filosofías. Continúan los trabajos que indagan sobre su conformación ahondando en sus características esenciales.

Hoy en día, las investigaciones van más allá de explicar la superación exitosa de la adversidad y se combinan otras con otras variables intra e interpersonales, como el género, la edad, la ocupación, o el contexto socioeconómico y demográfico. Además, se han realizado estudios que buscan su relación con el optimismo (Gómez-Molinero et al., 2018), la satisfacción de vida (Villalba & Avello, 2019), la IE (Trigueros et al., 2020; Belykh, 2018) entre otros. Gracias a esto, la resiliencia se ha estudiado como un factor de protección contra la depresión, la ansiedad e incluso, en la facilitación para el rendimiento académico (Ruvalcaba et al., 2019). Por lo anterior, diversos autores recomiendan explorar distintas variables que permitan llevar a la resiliencia más allá de la teoría y así, indagar en los efectos de su práctica.

2.1.2 Definiciones de resiliencia y escuelas de estudio.

Si bien, existe una idea aproximada de cómo y cuándo surge la resiliencia, no se ha podido llegar a un consenso, puesto que hay discrepancia en cuanto a su concepción, en la manera en que se desarrolla y cómo se manifiesta. Forés & Grané (2017) identifican tres escuelas de estudio desde las cuales se define el constructo: la anglosajona, la europea y la latinoamericana. Aunque cabe resaltar que es probable que existan más,

dado que la resiliencia es universal, no obstante, debido a la literatura encontrada, estas son las que más se acercan a nuestro contexto.

Por principio, en la escuela anglosajona abundan los estudios enfocados en el desarrollo de niños criados en ambientes desfavorables, además, se caracteriza por centrarse en identificar factores de riesgo y de protección; concibe en un primer momento a la resiliencia como un conjunto de cualidades internas y en un segundo momento, como un proceso adaptativo; de esta escuela se derivan la mayoría de los artículos sobre resiliencia (Fernandes et al., 2015). Mientras tanto, la escuela europea se ve permeada por el contexto entre guerras del siglo XX, gracias a esto, se estudió la resiliencia partir del trauma y considera que esta se construye a partir del rol activo de quienes se involucran en el cambio. Por otra parte, la escuela latinoamericana la aborda desde un enfoque social donde el sujeto de estudio son las comunidades resilientes (Forés & Grané, 2017).

Por otro lado, desde el punto de vista oriental, existen metáforas que explican su visión de la resiliencia; es el caso del término *Kintsugi*, técnica japonesa que consiste en reparar un utensilio (usualmente una vasija, plato o taza) que se ha roto utilizando una mezcla de pegamento dorado, el objetivo no es ocultar las grietas, sino evidenciarlas para demostrar que ahora forman parte del objeto reconstruido. Dentro de esta filosofía, la adversidad no debilita, sino que da herramientas para hacerse más fuerte.

Una vez ejemplificada la resiliencia, es importante tener una definición más precisa de ésta, ya que comúnmente se le suele confundir con términos que comparten atributos similares. Es necesario hacer notar esta distinción para delimitar sus características esenciales y cuales, por otro lado, pertenecen a conceptos complementarios; por consiguiente, se analiza la definición de resiliencia desde las siguientes categorías:

- Como rasgo de la personalidad o cualidad.
- Como Proceso.
- Como mecanismo de adaptación.
- Como un concepto de ideal de satisfacción de vida (estado de eudaimonia).
- Desde las excepciones (exploración desde otros ámbitos de la psicología).

Para empezar, la American Psychological Association (APA, 2011) describe a la resiliencia como la cualidad que se desarrolla a lo largo de la vida, conformada por las vivencias (intrínsecas y extrínsecas) que ayudarán a generar herramientas para superar la adversidad y adaptarse al cambio; de manera similar lo expresan Ong et al. (2010) para quienes la clasifican como una habilidad, mientras que para Blanco et al. (2018) se trata de un aspecto humano básico. Por lo anterior, se puede decir que el sujeto de estudio de la resiliencia se concentra en la persona y no el evento adverso (Ortunio & Guevara, 2016)

Por otro lado, se encuentran aquellos quienes la reconocen como un proceso y entonces surge la interrogante de si se “es” o se “tiene” resiliencia, ya que puede tratarse de una característica adquirida. Por ejemplo, en la metateoría de Richardson (2002) propone que ésta no es estática, sino que es conformada por una cadena multinivel de posibilidades, en las que alguien puede permanecer después de un evento de crisis, mismo que, como señala Becoña (2006) puede presentarse en distintas etapas de la vida, no sólo en la infancia como se planteaba anteriormente; en este contexto, la resiliencia es una habilidad que se puede desarrollar en distintos momentos mientras se cuenta con herramientas suficientes para afrontar la adversidad. Este proceso no sólo es

de carácter personal, de acuerdo con Métais et al. (2022) también es un fenómeno cultural influenciado por un amplio sistema de creencias, tradiciones y costumbres. Esta postura hace que la responsabilidad no recaiga únicamente sobre un individuo, a la vez que promueve un estado de cambio y una mayor flexibilidad para adaptar este fenómeno a la experiencia subjetiva e individual (Caldera et al., 2015).

Respecto a esta discusión, Cyrulnik (2008) menciona que el desarrollo de una persona se compone por estos dos factores: el biológico y el social. Por tanto, la resiliencia, en efecto, es un rasgo de la personalidad moldeada a partir de los valores y costumbres que otros impregnen en el individuo de acuerdo con el contexto en que se desarrolle, y al mismo tiempo, se trata de un proceso (evolutivo o retrospectivo) en el que una persona o comunidad generan herramientas para su sana adaptación al medio.

La adaptación es otro término encontrado con frecuencia dentro de las definiciones de resiliencia y es comúnmente descrito como el objetivo de ésta después de atravesar un evento adverso (Fernandes et al., 2015, Trigueros et al., 2020, Wilson et al., 2019). Para Becoña (2006) la situación adversa no lo es todo en la resiliencia, también se conforma por los factores estresantes y las competencias personales.

Otra forma de entenderla, de acuerdo con Becoña (2006), es como el conjunto de herramientas para una adaptación positiva y como la señal de haber alcanzado el éxito en el desarrollo. Para dicho autor equivale al término *supervivencia*, ambas usadas para referirse a la capacidad de salir adelante pese a enfrentar obstáculos en distintos momentos de la vida. De manera similar lo retratan Hernández et al. (2020) cuando mencionan que la resiliencia es un modo de adaptarse ante eventos desadaptativos. Por otro lado, Zukerfeld y Zonis (2011) proponen que esta se conforma por todo acto

consiente que se oriente hacia el cambio, sea que genere o no malestar, en tanto que cumpla con su objetivo adaptativo.

Sobre este punto, cuando se habla de resiliencia en el imaginario común, se piensa como un estado de plenitud en donde todo rastro de adversidad ha sido eliminado; cuando se habla de no negar el malestar, quiere decir que no toda reacción lógica corresponde a una adaptación sana, existen comportamientos y actitudes que pueden generar un retroceso o un estancamiento; este punto se retomará con más profundidad más adelante.

Por otro lado, entre las definiciones menos comunes se encuentran aquellas que ligan a la resiliencia con la calidad de vida. De acuerdo con Ryff (2014), cuando se tiene un sentido por el cual vivir, es más probable que se logre la resiliencia; además, menciona que ésta se expresa de acuerdo con el sentimiento de plenitud y la idea de bienestar otorgada por el sujeto. En otras palabras, alude a la *eudaimonia*, término acuñado por Aristóteles que corresponde a un equilibrio en el cual se construye la mejor versión de uno mismo fuera de los excesos (entendiéndose éstos de tipo emocional, material y/o conductual), a la par que alude al bienestar psicológico que se obtiene al poner en práctica acciones encaminadas a hacer el bien (Bisquerra, 2019).

Sin embargo, otra forma de relacionar la calidad de vida con la resiliencia es considerando la primera no como un objetivo, sino como un requisito para obtener la segunda, es decir, si no se cuenta con una calidad de vida que asegure un bienestar mínimo de las personas, les será más difícil superar la adversidad.

Por último, en la actualidad el estudio de la resiliencia se ha extendido más allá de la psicología clínica incursionando en los campos deportivos, organizacionales y educativos (Gómez-Molinero et al., 2018). Por ejemplo, Foronda y Vélez (2021)

mencionan que se trata de una herramienta política de resistencia ante la vulneración de la seguridad y derechos humanos, mismos que se ven amenazados tras una adversidad. De este modo, la resiliencia no hace a la persona o a la comunidad, viéndolo como un rasgo de la personalidad, sino que es producto del rol activo de sus actores. Desde este enfoque social, Villalba y Avello (2019) implementan el término *resiliencia urbana* para referirse al proceso de afrontamiento en masa que tiene un impacto en lo individual frente a una (o diversas) situaciones adversas.

En conclusión, se puede decir que la resiliencia es el conjunto de atributos personales y sociales formados a través de un proceso continuo en distintas etapas de la vida que favorece una sana adaptación antes, durante y después de un evento adverso. Es una herramienta presente en diversos contextos, que se encuentra en constante evolución y cuyo fin va encaminado hacia la búsqueda de bienestar integral de cualquier individuo o comunidad.

2.1.3 Diferencias entre algunos conceptos relacionados a la resiliencia

Como se mencionó en el capítulo anterior, la resiliencia es comúnmente confundida con otros términos o bien, se reemplaza con conceptos más o menos similares, por eso, vale la pena profundizar en su diferenciación para identificarla en la práctica, ya que, de lo contrario, podría generar falsas expectativas sobre cómo debería actuar una persona resiliente.

La asociación más lejana que se puede encontrar es con el término *invulnerabilidad*, el cual deriva de *vulnerabilidad*, esto es, la sensación de que hay un peligro inminente al que se está expuesto, sea física o moralmente; su contraparte explica más bien un estado

en el que, ante dicha amenaza, una persona pueda sentir sin que interfieran las emociones, mientras que, en la resiliencia, las emociones son motores que activan el cambio. La diferencia principal radica en su modo de afrontamiento, ya que, mientras que la invulnerabilidad representa un estado inalterable, la resiliencia, por otra parte, busca expresar las emociones regulándolas en su proceso. Becoña (2006), además, identifica los siguientes términos:

- Dureza: es una cualidad que describe un estilo de afrontamiento, parte de una estructura disciplinaria, ya que se compone por el compromiso, el control y el desafío. Casi como la invulnerabilidad, presenta una imagen impenetrable ante las emociones. Sin embargo, tiene la ventaja de ser, junto con el optimismo, un factor de protección ante situaciones de estrés donde se requiera una respuesta rápida.
- Recuperación: implica volver a un estado de normalidad después de un evento estresor, mientras que la resiliencia refiere a un estado de equilibrio, es poder sostenerse aún frente a dicho evento.

Otro paralelismo es el que se manifiesta junto con los mecanismos de defensa, los cuales, si bien, su función principal es brindar un entendimiento lógico a aquello que no se puede interpretar, están implícitos dentro del proceso resiliente, mas no son sinónimos. Por resaltar algunos de ellos, se encuentran la negación, que impide la repetición del pensamiento traumático (Cyrułnik & Anaut, 2016) y el humor, que corresponde a una reacción ante una falla de la realidad, y que permite resolver los conflictos usando la creatividad y un pensamiento más abierto ante los problemas (Vanistendael & Lecomte, 2013).

En resumen, existen distintos elementos que guardan una estrecha relación con la resiliencia, hasta el punto de ser confundidos en la práctica. Los términos previamente mencionados, por sí solos, tienen un peso importante en la adaptación final del individuo, y ahora que han sido diferenciados, se puede abordar más adelante a detalle los factores que componen a la resiliencia.

2.1.4 Estrés, adversidad y trauma: los detonantes de la resiliencia.

A lo largo de los capítulos anteriores se ha mencionado constantemente que la resiliencia, en pocas palabras, es la superación a la adversidad. Aunque, existen distintas opiniones respecto a qué detona que una persona ponga en práctica ciertas habilidades de afrontamiento que den una respuesta eficiente al problema. Para esto, se necesita aclarar qué se entiende por adversidad o, específicamente, cómo se diferencia un estresor, de la adversidad o del trauma.

No todos los escenarios de estrés sugieren la existencia de la adversidad, tampoco derivan necesariamente en un trauma, pero dentro de estos dos últimos existe forzosamente, un elemento estresor. El estrés es un factor cotidiano que no depende de un evento extraordinario para presentarse; además, existen distintos tipos de estrés, algunos más patológicos que otros (austres y distrés). De acuerdo con Saldaña (2014), el estrés surge de la relación e interpretación que una persona le otorga a su ambiente; es el conjunto de estímulos cambiantes del entorno que tienen influencia en las áreas sociales o de relaciones, cognitivas (incluye las habilidades de afrontamiento) emocionales y fisiológicas. También aparece como una respuesta emocional ante la amenaza de lo desconocido; como emoción, se manifiesta cuando no se cuentan con los

recursos o el conocimiento para afrontar una determinada situación de la cual no se tiene control (Bisquerra,2019).

Algunos estudios, como el de Trigueros et al. (2020), sostienen que el estrés puede ser perjudicial para el desempeño académico, aunque esta afectación, puede verse en otras áreas de la vida; por eso, es necesario fomentar la educación emocional para regular las emociones que se presentan en este tipo de situaciones.

La adversidad se refiere a distintos factores que ponen en riesgo la estabilidad física y emocional de una persona; se distinguen por ser de tipo desadaptativo, estas dependen directamente de la experiencia subjetiva de cada individuo y de las consecuencias, presentes o futuras, que acarree, aunque no siempre se trate de situaciones extraordinarias (Ortunio & Guevara, 2016). Las primeras investigaciones sobre la resiliencia sugerían que ésta se hace presente ante situaciones de pobreza (Fernandes et al., 2015), posteriormente, se introdujeron otros factores, tales como violencia (Ryff, 2014) migración, enfermedades (Becoña, 2006) o guerra (Foronda & Vélez, 2021). Estas últimas, además proponen que la gravedad de la adversidad es correlacional al contexto en que se experimenta, aunque el fenómeno sea el mismo, tratándose de los ya mencionados, por ejemplo. También se agregan las afectaciones ocasionadas por cualquier tipo de desastre natural que comprometa la estabilidad física o moral de las personas.

Entendida de otra manera, la adversidad se compone por la carga de estrés, interno o externo, que genera incomodidad y que expone a la persona a un estado de vulnerabilidad.

Por otra parte, el trauma también responde a un estado de vulnerabilidad; es la consecuencia de un evento disruptivo en el que se ven comprometidas las habilidades

de afrontamiento, es decir, que la persona reacciona de una manera distinta a como lo haría en otras circunstancias. Se trata de una exposición prolongada a un evento estresor importante que genera sentimientos de indefensión, miedo, pérdida de control y amenaza (Saldaña, 2014).

El estudio del trauma, y específicamente, del afrontamiento hacia éste, ha sido un tema de interés dentro de la historia de la psicología, para Cyrulnik (2008) es el impedimento del desarrollo sano de la persona, entendiendo que en un inicio se creía que éste se debía a fallos neuronales; ahora se sabe que surge de la incapacidad de procesar las emociones que derivan de uno o varios estresores a lo largo de la vida.

Para el psicoanálisis, el trauma, al que Freud denomina malestar, tiene distintas formas de manifestación, todas con el potencial de causar un determinado sufrimiento de manera física, externa y relacional (Zukerfeld & Zonis, 2011); para dichos autores, no todo evento adverso conlleva un desarrollo resiliente ya que éste, necesariamente, debe contener cierta carga traumática, además de la presencia de una transformación medible en las capacidades de afrontamiento; es decir, una metamorfosis visible (Cyrulnik, 2008). Por otro lado, Saldaña (2014) propone que todo evento adverso puede generar trauma, entendiendo que la adversidad conlleva una carga estresante, y que el trauma es la respuesta a éste.

El trauma es el resultado de la falta de resiliencia o el equivalente a la desadaptación; esta es la base de estudio de la teoría de la resiliencia, específicamente, las diferencias humanas que permiten que, ante un mismo evento, algunas personas logren la superación, mientras que otras alcanzan un estado de malestar o desarrollen un trauma (Morán-Astorga et al., 2019). El resultado no depende únicamente de las habilidades de afrontamiento de las que se hagan uso, sino también de cómo las

personas y el entorno adyacente contribuyan al desarrollo de dicho fenómeno, es decir, que la exposición a un ambiente revictimizante puede entorpecer el proceso de resiliencia y derivar en un trauma mayor al que produciría el evento inicial por sí mismo.

Sobre la discusión de qué factor detona la resiliencia, se infiere que ésta es la respuesta ante los estresores que pueden encontrarse en la vida cotidiana; es una cualidad que se experimenta en distintos momentos de la vida, por tanto, el detonante será aquel que requiera de poner a prueba las estrategias de afrontamiento para alcanzar la adaptación, pero, sobre todo, el bienestar integral de la persona. Dada la subjetividad a la que se somete la experiencia resiliente, es difícil determinar en qué grado amerita utilizar más o menos recursos, sin embargo, se puede decir que aquellos donde se inscriba una mayor carga de estrés, será necesario incrementar el apoyo y la necesidad de utilizar y fortalecer ciertas estrategias de afrontamiento.

Concluyendo, se puede decir que los tres escenarios son propicios a la aparición de estrategias de afrontamiento; la gravedad del evento será el que determine el impacto de dichas estrategias y del costo que eso conlleve para quien las aplique. A modo de establecer una jerarquía, se puede decir que el estrés aparece en una etapa temprana, representa una dificultad con potencial vulnerable, que no implica un daño significativo; en segundo lugar, si el evento estresor sobre pasa las capacidades físicas o morales de la persona, se convierte en una adversidad, cuyo grado de vulneración escala momentáneamente; en caso contrario, que el factor primario persista durante un tiempo considerable, o cuyas consecuencias sean significativas en la historia vital del o los afectados, deriva en el trauma.

2.1.5 Estrategias de Afrontamiento

Toda acción que produzca un cambio abrupto en cualquier área de la vida de una persona propiciará el empleo de estrategias de afrontamiento. Dichas estrategias, se pueden definir como aquellas acciones encaminadas a reducir los efectos negativos de un evento que desafía las capacidades adaptativas de un individuo (Morán-Astorga et al., 2019). La resiliencia hace uso de estas estrategias para alcanzar sus objetivos, sin embargo, poco se menciona a detalle de cuáles son. Morán-Astorga et al. (2019) identifican 14 tipos, de acuerdo con el cuestionario COPE; se tratan de: afrontamiento activo, planificación, apoyo instrumental, uso de apoyo emocional, auto distracción, desahogo, desconexión, reinterpretación positiva, negación, aceptación, religión, uso de sustancias, humor y autoinculpación.

Por otra parte, la *American Psychological Assosiation* (2011) propone diez formas básicas para construir la resiliencia:

- Fortalecer las relaciones vinculares dentro de su entorno comunitario próximo: participar activamente en actividades que le involucren tanto en la familia como en la comunidad, siendo ésta: centros culturales, recreativos, religiosos, de ocio, etc.
- Búsqueda de soluciones: se recomienda pensar a futuro sin enfrascar los pensamientos en la situación problemática y activar pequeños cambios que se vuelvan cada vez más significativos para superar la crisis.
- Apelar al cambio: reconocer las cosas sobre las cuales tenemos control y las que no ayudan a afrontar situaciones inesperadas.
- Plantear metas plausibles a corto, mediano y largo plazo.

- Movilizarse para la resolución pronta del conflicto.
- Autodescubrimiento: de sí mismo a través del evento adverso.
- Autoconcepto positivo: es decir, cómo cambia positivamente su visión de sí mismo y de sus capacidades de afrontamiento ante una dificultad.
- Mantener una perspectiva objetiva del problema sin magnificarlo o minimizarlo.
- Mantener la esperanza: permanecer abiertos al cambio con una visión optimista facilita buscar soluciones y superar el problema.
- Autocuidado: antes de ver por los demás, procurar el bienestar de sí mismo.

Aunado a esto, hay autores como Ryff (2014) que sostienen que el tener un sentido de vida hace más fácil alcanzar un estado de resiliencia plena. Por otro lado, los estudios enfocados en estudiantes universitarios indican que un nivel alto de optimismo funciona como factor protector para afrontar el estrés (Gómez-Molinero et al., 2018), además de contar con un buen desarrollo de la IE (Ortunio & Guevara, 2016). Además, incentivar las emociones positivas, y regular las negativas, puede favorecer al manejo del estrés, mejora los procesos cognitivos y motiva a la acción (Bisquerra, 2019).

Para finalizar, las estrategias de afrontamiento son herramientas que se encuentran al alcance de cualquier persona para hacer frente a una situación estresante, ya sea que derive posteriormente en una adversidad o trauma. Además, no son estáticas ya que al depender de la relación que surja con el ambiente en determinado contexto, se pueden adquirir nuevas. Su eficacia se determinará en favor de qué tanto puedan reducir el estrés y cómo favorezcan a la sana adaptación.

2.1.6 Características de la resiliencia

A diferencia de las estrategias de afrontamiento, las características describen los rasgos que conforman la resiliencia; en este apartado se recopilan algunas que han sido identificadas por diversos autores, quienes han podido homogeneizar el concepto central, por lo que es posible llegar a un acuerdo de qué conforma a la resiliencia.

Las características de la resiliencia se analizan de acuerdo con la fase en la que se encuentre; varios autores las clasifican en etapas para una mejor comprensión. Ruvalcaba et al. (2019) describen tres rasgos esenciales dentro de la conceptualización del término: primero, el escenario, compuesto por un momento difícil o comúnmente denominado adversidad (aunque como se ha mencionado previamente, puede responder ante el estrés o el trauma). Segundo, los recursos para afrontarla de manera exitosa (estrategias de afrontamiento). Y tercero, un periodo de tregua en donde surge una nueva adaptación al medio, por lo regular, es conocida como una fase de aprendizaje, crecimiento o superación. Trigueros et al. (2020) agrega a la última etapa la cualidad de adquirir nuevas habilidades de afrontamiento.

Así mismo, Richardson y Waite (2002), proponen las siguientes: felicidad, bienestar, optimismo, autodeterminación, sabiduría y creatividad; dichas se integran en cualquiera de las etapas previamente mencionadas, pueden coexistir en una misma o ser adquiridas en cualquiera de las fases del proceso. Aunado a esto, de acuerdo con la literatura encontrada, se pueden agregar las siguientes a la lista:

- Universalidad: cada cultura puede tener su propia imagen de resiliencia que obedezca a sus usos y costumbres; cada cual, tendrá herramientas de

afrontamiento únicas, así como recursos y actores involucrados de manera específica (García-Vesga & Domínguez-De la Osa, 2013).

- Continuidad: se refiere a la capacidad de transformarse a lo largo de la vida. Una persona puede ser resiliente en su infancia y perder ciertas habilidades de afrontamiento mientras crece o viceversa, adquirir nuevas habilidades a medida que afronta distintos obstáculos.
- Es intransferible: es decir, que cada persona es responsable de su proceso, no puede evitar que otros atraviesen un periodo de duelo o hacer que el problema desaparezca. Sin embargo, para evitar el fenómeno de *sobre empatía*, se puede acompañar a la persona que necesita ser resiliente brindando consejos, apoyo emocional o material según lo requiera y sobre todo desde la compasión, en lugar de la lástima.
- Es propensa a contagio: ya que contiene una carga de motivación que provoca que otras personas y posteriormente, otras comunidades se activen al cambio. El contagio se puede presentar tanto para actitudes positivas como negativas, por lo que puede verse como un factor protector o de riesgo según sea el caso.

2.1.7 Factores determinantes en el proceso de la resiliencia

Los factores de protección y de riesgo son aquellos elementos que afectan directa o indirectamente el proceso de resiliencia. Hernández et al. (2020) los distingue como perspectivas de riesgo y desafío, lo que otorga un panorama del papel que juegan para la persona resiliente. Además de estas clasificaciones, también pueden presentarse de manera interna o externa.

Los factores internos son aquellos que una persona desarrolla para la superación de la adversidad, mientras que los externos se pueden explicar mediante el modelo ecológico el cual dicta que el entorno favorece y facilita la adaptación después de un evento estresante, y se representan mediante el soporte brindado por la familia, amigos y comunidad en general (Métais et al., 2022).

Antes de clasificar la dualidad de dichos factores, es necesario resaltar que éstos no representan una fuerza dicotómica ejercida sobre la persona, más bien, son rasgos inscritos en sí mismo y en el ambiente que, dependiendo del contexto pueden facilitar o entorpecer el proceso para generar resiliencia. Por lo anterior, García-Vesga y Domínguez-de la Osa (2013) sugieren centrar la atención en el proceso vital en el que se ven involucrados aquellos quienes atraviesen por una adversidad. Sin embargo, fuera de las excepciones, Caldera et al. (2015) identifican algunos factores que contemplan aspectos individuales, familiares y sociales:

- Factores de riesgo: en el plano personal son aquellos en donde se destaca la falta de habilidades socioemocionales y los niveles de autorregulación son bajos o escasos. En el plano familiar la desprotección y la mala crianza son el principal predictor de riesgo. Mientras tanto, en el plano social, se compone por un ambiente hostil e inseguro, la pobreza, la desigualdad y aquello que sea propenso a generar un malestar o sufrimiento.
- Factores protectores: en el plano personal son aquellas cualidades producto de una buena IE, la gestión de emociones y contar con un plan de vida, así como el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos. En lo familiar, una crianza con apego seguro, la adecuada atención de los cuidadores y un ambiente propicio para la crianza. Finalmente, en lo social, se destaca por un entorno saludable,

donde sea favorable la generación de redes entre vecinos y la participación comunitaria esté altamente presente.

García-Vesga y Domínguez-De la Ossa (2013) definen a los factores protectores como los recursos utilizados de manera individual o colectiva permitiendo así cambiar o anular los posibles efectos adversos. Y a partir de esta definición los categorizan de la siguiente manera:

- Factores personales: son aquellos que abarcan rasgos biopsicosociales.
- Factores cognitivos: que tiene que ver con el nivel intelectual y de IE.

Aunque en algunas situaciones, dado el contexto, puedan existir más factores de riesgo, cabe aclarar que los protectores tienen más peso que su contraparte, por lo que no se les debe subestimar, no obstante, se deben cuestionar para no caer en la generalización y, por tanto, en la idealización del estudio de la resiliencia como un fenómeno “milagroso”.

Para clasificar si un rasgo es protector o de riesgo, se necesita tener consciencia sobre el contexto en se desarrolla la intervención, de otro modo, puede haber una propensión a la revictimización. Por ejemplo, Afifi et al. (2016) mencionan un estudio realizado con familias latinas y caucásicas con problemas financieros; la situación económica por sí misma pudiera clasificarse como un factor de riesgo que amenaza la integridad familiar, sin embargo, se demostró que, por el contrario, este acontecimiento provocaba que sintieran más la necesidad de mantenerse unidos. Si bien en este ejemplo, podría decirse que la situación económica favorece la convivencia, no debe ignorarse la responsabilidad moral que implica el derecho a una vida digna con ideal de bienestar. La resiliencia es un atenuante al cambio, no la solución a todos los problemas.

La resiliencia por sí misma también es un factor protector. La manera de lidiar con la adversidad, según el análisis que hace Ryff (2014), tiene que ver en gran parte con la motivación al cambio que facilite el entorno. Entre los factores que complementan la ecuación se encuentran los niveles de estudio (o en general recibir una educación, sea formal o informal), el tipo de crianza y las relaciones que se generen en el entorno próximo. Además, relata cómo tener una buena resiliencia mejora el proceso de envejecimiento, previniendo enfermedades crónico- degenerativas, a la vez que se vuelve un predictor favorable para una pronta recuperación en algunos casos (Ong et al., 2010).

Existen, además, agentes que intervienen en los factores de protección; a éstos Cyrulnik y Anaut (2016) los denomina tutores *de la resiliencia* y son quienes cumplen la función de ayudar a la persona afectada en el proceso de adaptación. Éstos se presentan de manera explícita, pudiendo tratarse de algún profesional de la salud como un médico, psicólogo, un rescatista, o bien, familiares, amigos, maestros o conocidos. De igual forma existen tutores implícitos, compuestos usualmente por terceros ajenos a la persona afectada; no tienen y probablemente nunca tendrán un contacto directo, no obstante, de alguna manera participan como fuente de motivación; por ejemplo: artistas, deportistas u otra figura pública, incluso pueden tratarse de personajes ficticios. Entre sus características se encuentran la cercanía al sujeto, el afecto (aunque en el caso de los implícitos sea unilateral), humor, y la capacidad para acompañar y motivar a la persona que busca ser resiliente sin entorpecer el proceso (García-Vesga & Domínguez-De la Ossa, 2013).

Paralelamente, existen ciertas acciones que pueden colocar a los actores dentro de los factores de riesgo incluso de manera indirecta, por ejemplo, cuando niegan o

minimizan el evento adverso y eso se traduce en un *estado invalidante*; es decir, que uno o varios de los actores involucrados, intentan evitar sentimientos incómodos (a sí mismos o a otros), y hacen uso de estos mecanismos para rechazar el dolor que ha producido el evento. De manera similar se presenta cuando se piensa la resiliencia como una cualidad inherente al ser humano y, consecuentemente, se normalizan ciertas conductas que vulneran a las personas por parte de las instituciones (Foronda & Vélez, 2021).

Otro ejemplo de esta contrariedad suscita cuando se generan condiciones impenetrables en el entorno, es decir, se crea una falsa ilusión de bienestar, lo que coloquialmente puede conocerse como *vivir en una burbuja*; en dicha condición, la sobreprotección puede ser tan perjudicial como la negligencia parental al no proporcionar un clima realista en el que se reconozcan los retos de la vida cotidiana (Fiorentino, 2008). En otras palabras, el asistencialismo invalidante, la condescendencia y las actitudes evitativas por parte de terceros, agravan los factores de riesgo y entorpecen el proceso de adaptación resiliente.

En conclusión, ambos factores son piezas indispensables cuando se habla de fomentar la resiliencia. Es recomendable tomar ambos de forma neutral, desde un enfoque ecológico que permita clasificarlos de la manera más favorable para el individuo afectado. De igual manera, es necesario no extremar las situaciones previstas, ya que, como se ha ejemplificado, puede ser contraproducente en ambos sentidos. A su vez, vale la pena distinguirlos para prevenir antes de llegar a la intervención e intervenir adecuadamente para aminorar los efectos de dichos factores.

2.1.8. Estadios de la resiliencia

Se puede decir que la resiliencia es un proceso libre, puesto que es personal y subjetivo, no tiene una temporalidad exacta ya que se entiende como exitosa cuando se logra una adaptación sana; no obstante, al definirse como un proceso, es inevitable considerar algunas etapas diferenciadas por algunos autores, por ejemplo, para Cyrulnik (2008) el estudio de la resiliencia se compone de tres partes:

1. Etapa temprana: se refiere a las herramientas que adquiere una persona desde el nacimiento, y que funcionan como predictores ante las “agresiones de la existencia”. Intervienen los estímulos sensoriales a los que se expone y gracias a los cuales una persona aprende a tolerar los estresores del ambiente.
2. Los momentos de trauma: los antecedentes al evento traumático, y el evento en sí. Profundiza en el significado que le otorga a la agresión de la primera herida.
3. Los afectos: es la posibilidad de recibir apoyo y soporte para superar cualquier obstáculo.

A modo de comparación, Richardson (2002) en su “metateoría de la resiliencia” propone tres fases u “olas”, las cuales se estudian desde lo individual, el entorno y los factores biológicos o aprendidos que la conforman:

- Primera ola (cualidades resilientes): se trata de la descripción de características que conforman a un individuo o grupo resiliente (aquí entran los factores de protección y de riesgo). Se identifican las cualidades que posee una persona que la hace más propensa a desarrollar la resiliencia. De acuerdo con Richardson (2002) aún se debate si la propensión a poseer más o menos de estas cualidades

depende de factores genéticos o si estos son únicamente aprendidos. No obstante, se ha teorizado que características como el género, el desarrollo de habilidades sociales, una crianza sana, manejo de asertividad, una buena autoestima y autoeficacia, son favorables para desarrollar resiliencia. Lo anterior se complementa con rasgos externos conformados por la familia, la escuela y la comunidad en general.

- Segunda ola (proceso de resiliencia): es aquel que abarca desde el evento adverso o estresor, hasta su término con las diferentes formas de adaptación. el consenso general es que ésta se produce a raíz de una adversidad, sin embargo, quienes la conciben como un rasgo de la personalidad, sugieren que es una habilidad innata que funge como preventivo para el trauma, aunque otros mencionan que aun siendo de origen orgánico, el tipo de evento detonante será el decisivo para su superación. Es así como surge el dilema sobre qué elemento aparece primero: el trauma, o la resiliencia.
- Tercera ola (resiliencia como motivación): se refiere a las fuerzas que promueven el cambio. Habla de encontrar las fuentes de motivación que muevan a la resiliencia. Estas suelen ser de tipo espiritual - religioso, algunas van ligadas hacia las teorías de la física, y otras se inclinan por la parte filosófica. Otros autores como Ryff (2014) y Limonero et al. (2012) sugieren que trazar un plan de vida incrementa la motivación para alcanzar un estado de resiliencia.

Ambos autores sugieren etapas similares en su composición, aunque Richardson (2002) explica de manera más detallada la composición de cada una. No obstante, cabe reiterar que la resiliencia es un proceso atemporal, por lo que valdría la pena denominar dichas etapas *estadios* ya que, en la aplicación, no puede haber homogeneidad al

momento de atravesar un proceso encaminado a la adaptación; incluso, se pudieran atravesar dichos estadios de manera inversa o encontrándose en más de uno a la vez; dependerá, en todo caso, de las capacidades desarrolladas de cada individuo, de su entorno y de las facilidades u obstáculos presentes según el tipo de evento estresor por el que atraviere.

2.1.9 Desarrollo de la resiliencia

Pese a que la resiliencia se manifiesta en distintas circunstancias de la vida, algunas a raíz de un trauma, las bases para el afrontamiento de conflictos se determinan desde el nacimiento e incluso desde la gestación cuando el bebé surge dentro del imaginario de los progenitores (García-Vesga & Domínguez-De la Ossa, 2013). El desarrollo en la primera infancia tiene influencia sobre el comportamiento, las creencias y el modo de procesar las emociones a lo largo de la vida, es por eso que este capítulo se centra en aquellas teorías que se han relacionado con un aporte favorable al desarrollo resiliente.

Para Cyrulnik (2008), el desarrollo de la resiliencia está predeterminado por el tipo de apego generado en la crianza, la forma en que un niño aprende a buscar consuelo y genera espacios seguros es un reflejo de cómo actuará ante situaciones adversas a lo largo de la vida. No obstante, es necesario recalcar que se trata de una aproximación, puesto que es un proceso dinámico y dichas estrategias pueden adquirirse en otras etapas de la vida, o bien, desaprenderse si es que no se ven reforzadas por el medio.

Entre las principales teorías sobre el apego infantil se encuentran las del psicólogo John Bowlby y la psicóloga Mary Ainsworth, sus aportaciones han contribuido al estudio de las reacciones de los niños ante la presencia y la separación de la madre (Giardini et

al., 2017). Se ha comprobado que la exposición a estímulos desde el vientre materno ayuda a la adaptación del recién nacido al mundo exterior y predice el modo en que serán sus relaciones (Cyrulnik, 2008). Complementando esta idea, se suele retratar a la figura materna como principal fuente de apego, sin embargo, es preciso adaptar este concepto a la idea moderna del rol parental y extra parental en que se vive hoy en día, por lo que es conveniente hablar de cuidador primario aun cuando la madre sea el origen del primer vínculo del bebé (Fiorentino, 2008).

Para esto, Giardini et al. (2017) rescatan las etapas del apego de Bowlby, las cuales se enumeran a continuación:

1. Pre-apego: de 0 a 2 meses de edad. Se caracteriza por una indefinición en la figura de seguridad; mediante el llanto emite señales de necesidad, como hambre, sueño o malestar, que puede cubrir con quien sea que se las provea.
2. Apego en formación: de los 2 a 7 meses. En esta etapa comienza a distinguir las figuras primarias de apego, usualmente se tratan se la familia nuclear y sus reacciones ante estas se diferencian del resto de las personas. Puede sonreír o protestar ante la presencia o ausencia de los cuidadores.
3. Apego verdadero: desde los 7 hasta los 2 años. Existe un instinto de conservación más presente y es capaz de autorregular sus expresiones en función de la figura de apego. Comienza a buscar el contacto en lugar de pedir por él y poco a poco se enfrenta a situaciones e individuos extraños a su ambiente. Las etapas anteriores delimitarán la manera en que reaccione

ante nuevos estímulos. Puede identificar objetos de apego, también llamados objetos de seguridad, que sustituyan a las figuras parentales.

4. Apego acorde a la relación con el objeto: con la adquisición del lenguaje puede expresar de manera más precisa sus necesidades de apego y seguridad, llamando a su cuidador primario. Es capaz de percibir las emociones ajenas y actuar en favor que producir una reacción positiva en su medio. El apego con sus figuras y objetos de seguridad se ha consolidado.

La evocación de la figura de apego principal acarrea posteriormente un aprendizaje emocional en cuanto a la regulación de sus emociones; el niño es capaz de distinguir con quién se siente seguro. A la par, comienza a desarrollar confianza en sí mismo y en otros para desenvolverse en su medio; este es uno de los primeros factores que incentivan la resiliencia, la autoestima y autogestión que adquiera en etapas posteriores completará las bases para un desarrollo resiliente óptimo. Otra de las primeras señales se encuentra en el consuelo que ofrece un objeto de seguridad, por ejemplo, un juguete o una prenda, que ayuda a regular las emociones.

Otra forma de ejemplificar lo anterior se ilustra en el experimento de la *situación extraña* de Mary Ainsworth, en el cual se pudo comprobar que existen distintos tipos de apego. Consiste observar la manera en que un niño reacciona ante la presencia de su madre, posteriormente, se le deja solo en un cuarto con juguetes y se introduce una persona desconocida, finalmente, la madre regresa a la sala y la reacción que el infante tenga durante el proceso se puede clasificar en tres tipos (A, B y C) (Giardini et al., 2017):

- Tipo A- evitativo: aparenta actitudes propias de la resiliencia como la autodeterminación, autonomía, confianza en sí mismo e independencia para

apaciguar por sí mismo los sentimientos de abandono e incomodidad que genera el medio. Es el resultado de un entorno aislante en el que se minimiza sus emociones y, por tanto, le cuesta reconocerlas en sí mismos o en otros o tienden, de igual manera, a minimizarlas. En la adultez se expresa con sentimientos de no merecer o ser incapaces de recibir y dar amor, por lo que las relaciones sociales se ven afectadas. Esto puede entorpecer el proceso resiliente, puesto que reconocerse vulnerable es necesario para poder pedir ayuda y, a su vez, aceptar que se necesita de otras personas es esencial para la resiliencia

- Tipo B- seguro: integra de mejor manera los agentes que conforman su medio. Es capaz de reconocerse en situaciones de peligro o miedo y de calmarse cuando se siente seguro; a la par, le es posible identificar estos objetos de seguridad de manera más fácil. Es resultado de un medio atento a sus necesidades y comprensivo a sus emociones. Cyrulnik y Anaut (2016) mencionan que es el que más prevalece en la población.
- Tipo C- Ansioso: contrario al tipo A, éste se deja llevar más por las emociones que por la razón, lo que hace que la autorregulación sea más complicada o tarde más tiempo. En este tipo de apego, el individuo proviene de un ambiente que le produce sensaciones de peligro; a la par, su cuidador primario brinda poco o nulo consuelo, es decir, no le transmite suficiente seguridad para enfrentarse al medio por lo que difícilmente puede interpretar la reacción de terceros; debido a esto, no pueden separarse de estas figuras o les cuesta más trabajo consolidar su autonomía.

Posteriormente, se agrega otra clasificación que no se había tomado en cuenta hasta que Mary Main, discípula de Ainsworth, retoma el mismo experimento (Giardini et al., 2017):

- Tipo D- Desorganizado: algo que los tipos de apegos anteriores tienen en común es que, de distinta manera, saben y pueden gestionar el peligro; responden ante estímulos que les permiten generar estrategias de afrontamiento funcionales. En cambio, el tipo desorganizado no puede procesar las situaciones de peligro de igual forma debido a que deriva de un contexto ambiguo, por tanto, existe un conflicto interno importante al no saber reaccionar ante situaciones desconocidas. Este tipo de apego puede ser el más propenso a desarrollar una mala adaptación resiliente.

Para desarrollar un apego sano que sea adecuado a las necesidades del individuo, se requiere de un medio sensorial sano, y una figura de apego que pueda acompañarle a gestionar el malestar y generar un soporte en las situaciones de peligro (Cyrułnik & Anaut, 2016).

Es importante reiterar, finalmente, que los tipos de apego no son estáticos, pero pueden determinar en cierta medida la habilidad que una persona tendrá a lo largo de su vida para desarrollar la resiliencia. La autorregulación y la gestión de emociones son factores que facilitarán la puesta en práctica de ciertas habilidades de afrontamiento, de ahí que es importante inculcarla desde la infancia generando entornos seguros en los cuales el niño pueda incrementar su autonomía.

2.1.10 Resiliencia, sexo y edad

Ante la incógnita de quién puede ser más resiliente, acontecen distintos estudios en los que se compara el factor de edad y sexo para hallar una respuesta. Respecto a esto, Cyrułnik (2008) menciona que el género es un predictor importante, puesto que los roles

asignados desde el momento en que se sabe el sexo del bebé influyen dentro y fuera del entorno familiar; prueba de esto son las afirmaciones que se le asignan a cada cual. Si es niña, se esperará que sea tranquila, para que en el futuro sea una mujer recatada, silenciosa, porque el ruido es de malos modales, y quieta, porque es importante que muestre una imagen pulcra y limpia. En cambio, si es niño, se rodeará de frases que alienten su valentía, desalentando así las muestras llamativas de emociones como el llanto o el miedo. Actualmente muchos de estos estereotipos han ido cambiando gradualmente, ahora se intenta buscar la equidad dentro de la crianza, dando papeles más activos, positivos y compasivos por igual. No obstante, la construcción social alrededor de éstos aún prevalece, y, por tanto, es necesario cuestionar cómo afectan a las personas en su capacidad resiliente en la vida adulta.

Algunos estudios, como los que se citan a continuación, sugieren que, en efecto, existe diferencia entre ambos, aunque hay discrepancia en considerar cuál tiene más probabilidades de ser resiliente. Villalba y Avello (2019) menciona que los hombres tienen más propensión a tener una mejor resiliencia frente a las mujeres, aunque con relación a satisfacción de vida, hallaron que la población femenina es más propensa a percibirla con matices más variados que van desde poco satisfactoria hasta muy satisfactoria, a comparación de los hombres que se encuentran entre niveles de satisfacción medios y altos. Las condiciones que generan dichos resultados podrían estar relacionadas con el entorno, pero también con las habilidades socioemocionales que adquieren para afrontar adversidades. En este sentido, Ruvalcaba et al. (2019) identifican que las mujeres suelen tener mayor facilidad para el desarrollo de competencias intra e interpersonales, así como un mayor alcance para recursos sociales, mientras que la población masculina es más propensa a la adaptación y competencia personal. Fínez-Silva et al. (2019) obtienen

resultados similares, sin embargo, a medida que avanza el rango de edad se invierten los resultados, suponiendo entonces que, la población femenina incrementa su nivel de resiliencia con el tiempo, caso contrario al de la población masculina.

El obstáculo de estudiar la variable de sexo en la resiliencia es la disparidad de las muestras de dichos estudios, por lo que en la conclusión no puede afirmarse que sean significativas estas diferencias. No obstante, dichos resultados pueden ilustrar el modo en que se transmite la resiliencia entre ambos sexos. En este sentido, la población femenina cuenta con mejor apoyo social, aunque se enfrenta a entornos posiblemente más adversos que los hombres; por otro lado, la población masculina tiende a alentar más sus habilidades de afrontamiento al permanecer en un entorno favorable a su desarrollo.

Ejemplo de esto, es la inclusión tardía de las mujeres en la educación puesto que ha sido un camino turbulento, lleno de obstáculos, que ha tomado décadas de avance en su aceptación dentro y fuera de los círculos académicos; además, la presión social que existe hacia el rol femenino puede ser el causante de estrés, sobre exigencia en el desempeño académico y lo que actualmente se le conoce como “síndrome de la impostora” (Vera, 2014).

Además de las variables de sexo, también se encuentran estudios centrados en la diferenciación por edad. Lo que se busca es comprender si el índice de resiliencia incrementa o decrece conforme avanza el tiempo. Para Ruvalcaba et al. (2019) la adolescencia es un factor de riesgo, ya que es una etapa de muchos cambios físicos, psicológicos y sociales, por lo que se ponen a prueba distintas habilidades de afrontamiento y es una etapa decisiva para adquirir nuevas herramientas.

Hernández et al. (2020) al comparar los niveles de resiliencia entre jóvenes trabajadores y estudiantes, hallaron que la edad no influye tanto como lo hace la escolarización, sugiriendo el espacio educativo como un factor de protección para el desarrollo resiliente. Sin embargo, nuevamente se debe observar el entorno social en el que se desarrolla, pues la falta de oportunidades para continuar con una carrera universitaria, o la necesidad de trabajar, son fenómenos que se deben de tomar en cuenta a la hora de hacer dichas aseveraciones. Por lo anterior, es necesario continuar investigando estudios que traten estas variables de manera más puntual.

2.1.11 Modelos explicativos.

Desde los primeros estudios sobre el fenómeno de la resiliencia, ha habido distintos modelos y teorías bajo las que se intenta dar una explicación concisa de este proceso. Los modelos que se muestran a continuación son el resultado de los planteamientos utilizados para unificar el concepto de la resiliencia, algunos encajan en los pasos del desarrollo resiliente, mientras que otros ilustran los diferentes resultados que se pueden alcanzar antes de la adaptación final. Posteriormente, con base en la literatura encontrada, se exponen diferentes tipos de resiliencia y finalmente la comparación desde las corrientes psicológicas (modelo sistémico, psicología positiva, psicoanálisis, entre otros).

En este orden de ideas, se presentan algunos modelos recopilados por Belykh (2019), mismos que han sido utilizados comúnmente en la práctica educativa, aunque también pueden ilustrar un proceso resiliente común. Éstos son:

1. Modelo de “la casita de la resiliencia”: es un modelo planteado por Vanistendael y Lecomte. Este guarda cierta similitud con *la pirámide de Maslow* ya que, de igual forma, jerarquiza las necesidades partiendo desde la satisfacción de necesidades básicas, hasta la autorrealización, o en el caso de la casita, el aprendizaje como meta por alcanzar. Cada elemento está interconectado, y se requiere de la intervención simultánea en cada una de sus áreas, para su correcto funcionamiento, de manera similar a la que se le da mantenimiento a una casa de verdad. Su estructura se compone de una base de cimientos sobre la cual se elevan cuatro pisos distribuidos de la siguiente manera:
 - a. Cimientos: comienza por el cuidado personal, tanto físico (abarcando la salud y la higiene) como mental (alimentación, sueño y descanso).
 - b. Primer piso: se integra por necesidades vinculares (familia, amigos, comunidad, etc.). También incluye el sentido de pertenencia dentro de la comunidad.
 - c. Segundo piso: se forma por etas personales y planes de vida.
 - d. Tercer piso: donde se concentran habilidades de afrontamiento como la autoestima, el humor y competencias que muevan al sujeto a la acción.
 - e. Cuarto piso: se llega a la meta de aprendizaje y el descubrimiento de nuevas experiencias.
2. Modelo de la rueda de Henderson y Milstein: su estructura circular, dividida en seis partes, alude a las actitudes, creencias, valores, y emociones propias dentro del ambiente escolar, en este caso, enfocadas a la docencia (Belykh, 2019). En este modelo, la resiliencia se transmite desde el profesorado, por tanto, describe los valores que un académico debería tener para guiar al alumnado en este camino.

La dificultad de aplicar este modelo radica, principalmente, en la variedad de experiencias intrínsecas y extrínsecas de cada uno, y la complejidad de adaptarlas al contexto personal de otra persona, ya que cada vivencia es diferente.

3. Modelo de Peterson y Seligman: basados en diversos estudios filosóficos y teológicos, los autores dividen esta teoría en virtudes (6) y fortalezas (24), propuestas como rasgos de personalidad, mismos que se desarrollan con el tiempo y se pueden transmitir de persona a persona. Debido a su cualidad de ser un modelo integrador, es el modelo que Belykh (2019), describe de más peso en la teoría de la resiliencia. Entre los valores que destaca, se encuentran: la justicia, moderación, sabiduría, humanidad, coraje y trascendencia.

Por otro lado, en la metateoría de Richardson (2002), específicamente en la segunda ola, se plantea la secuencia de la resiliencia como proceso, el cual inicia desde la confrontación con la adversidad o situaciones estresantes con las cualidades resilientes, o con habilidades de afrontamiento; esto provoca un desbalance en las áreas biológicas, psicológicas y en el sistema de creencias que obliga al surgimiento de la reintegración, es decir, la adaptación. Ahora bien, dado que la resiliencia es vista no como una meta de superación, sino como un proceso de cambio, una persona puede derivar entre los siguientes tipos de reintegración de acuerdo con los recursos y factores protectores que se encuentren a su alcance:

- Reintegración resiliente: conforma el ideal de la resiliencia; existe un crecimiento después del evento estresor, aprende de esa experiencia y adquiere habilidades resilientes para afrontar problemas similares en el futuro.
- Reintegración con regreso a la homeostasis: es una manera de superar el evento sin que necesariamente exista un aprendizaje de por medio, lo que se

vuelve en una propensión a repetir las acciones disfuncionales; se asocia con la *zona de confort*. No aplica en situaciones graves que impliquen afectaciones físicas o materiales importantes.

- Reintegración con pérdida: se refiere a la pérdida de habilidades intrapersonales y psicosociales ocasionadas por las demandas del medio.
- Reintegración disfuncional: se da cuando el sujeto recurre a comportamientos disruptivos para su salud frente a la incapacidad de procesar la información del medio.

Frente a las propuestas anteriores, hay autores como Cyrulnik (2008) que debaten la posibilidad de la reintegración homeostática, ya que considera que después de un trauma no hay posibilidad de volver atrás; un árbol no puede volver a ser el mismo una vez que es cortado, exige una transformación (sea esta para bien o para mal), es el único camino posible para seguir.

2.1.11.1 Tipos de resiliencia

Respecto a los tipos de resiliencia, es necesario recordar que ésta empezó siendo un término aplicado a la física, sin embargo, únicamente se presentarán aquellos relacionados dentro del ámbito psicológico. Cyrulnik y Anaut (2016) resaltan las siguientes según los actores y los procesos involucrados en su definición:

- Resiliencia neuronal: se relaciona con los primeros estímulos sensoriales que se le pueden ofrecer a un infante. El bebé se ve afectado desde la gestación por los estresores de la madre y del ambiente. Gracias a la plasticidad neuronal del

neonato, es posible que adquiera habilidades de afrontamiento desde muy temprano, aunque sólo podrá funcionar si se resuelven los conflictos del ambiente.

- Resiliencia afectiva: es la que deriva de los estilos de apego en la crianza.
- Resiliencia psicológica: es la integración de la adversidad haciendo uso de mecanismos de defensa.
- Resiliencia familiar: el ambiente nuclear determinará en gran medida las habilidades de afrontamiento que adquiera una persona, dependiendo si este es disfuncional, desinteresado, sobre protector o sano. En esta esfera, la resiliencia actúa como un fenómeno grupal, siendo la familia el actor unificado que sobresale ante la adversidad.

Otra forma de clasificar los tipos de resiliencia es según su etapa de desarrollo, y el tipo de adversidad a la que se enfrenta. Esta clasificación se obtiene a partir de las conclusiones previas recopiladas de distintas bibliografías, utilizando como base, (aunque no se limitan) las propuestas por Cyrulnik y Anaut (2016), y Richardson (2002); su identificación puede favorecer a la posterior intervención dado el contexto en que se plantea y según las necesidades que requiera la persona implicada.

- Resiliencia primaria: es aquella que se forma desde la gestación y en los primeros años de vida. Se consolida con el contagio resiliente que proporcionen los cuidadores primarios, así como las oportunidades que el entorno les brinde para crear un ambiente saludable. Involucra los tipos de apegos y los estilos de crianza que le brinden al infante herramientas para comenzar a gestionar sus emociones, desarrollar empatía y adaptarse a su ambiente primario.

- Resiliencia cotidiana: es aquella que no necesita de un evento de magnitudes traumáticas para emplear habilidades de afrontamiento. Algunos autores como Belykh (2019) han recalcado que se puede encontrar en contextos educativos e incluso políticos, ya que es una respuesta de causas lógicas ante un sentido de desprotección. (Foronda & Vélez, 2021).
- Resiliencia Consolidada: responde a su forma más evidente, aquella que se encuentra dentro de las definiciones y que implica un esfuerzo mayor al utilizar los recursos para afrontar una adversidad con potencial de trauma. Este tipo de resiliencia aboga por la adaptación saludable en la que se aprende de la experiencia y se adquieren nuevas habilidades de afrontamiento.
- Resiliencia placebo: similar a la reintegración disfuncional de Richardson (2002), provoca conductas disruptivas que no permiten consolidar un aprendizaje del evento adverso. Complementariamente, este tipo de conductas disfuncionales no solamente se presentan en la no adaptación, sino también a lo largo de todo el proceso resiliente. Puede deberse a una incapacidad física, emocional o social que le impida a la persona afrontar la situación o que lo ponga en un estado de constante peligro, por lo que, la única opción viable, es sumergirse en estados placebos, es decir, comportamientos que den una falsa sensación de seguridad sin que disminuyan los efectos del evento estresor, sino que, por el contrario, los agrave.

2.1.12 Otros estudios relacionados

Dentro los modelos teóricos de la psicología, también se han hecho aportaciones significativas al estudio de la resiliencia. Estos modelos son una manera de explicar dicho fenómeno, por tanto, comparten similitudes en su aplicación, y diferencias teóricas que enriquecen al constructo. Por tanto, vale la pena explorarlas, teniendo en cuenta el valor y la importancia en sus aportes.

Comenzando por la psicología positiva, la cual, en sus inicios tenía la idea de despatologizar la misma disciplina (Fernandes et al., 2015), algunos autores parten de la premisa de que dicha corriente no niega a las emociones negativas, ni mucho menos que exista un factor de estrés de por medio que impida, en algunos casos, mantener una actitud optimista hacia el futuro. Su influencia en el estudio de la resiliencia radica en potencializar las habilidades de afrontamiento con el entrenamiento de emociones positivas; en este sentido, se centra en la capacidad de cada persona para mantener una actitud optimista ante una situación de alto estrés lo cual favorece la prevención psicosocial (Fiorentino, 2008). Dicha intervención también se estudia, desde este modelo, a través de instituciones y organismos que velen por una mejor calidad de vida (Bisquerra, 2019).

De acuerdo con Bisquerra (2019) gracias a la psicología positiva se abre paso para lo que hoy en día se conoce como educación emocional, la cual tiene por objetivo alcanzar el bienestar integral de la persona. Dicha sea, es importante para la puesta en práctica de la resiliencia, ya que el papel que juegan las emociones es fundamental para el correcto afrontamiento del estrés; la regulación emocional, que impide el desbordamiento, permite tomar mejores decisiones en situaciones críticas.

El humor, también es otro rasgo importante que se retoma dentro de la psicología positiva, entendiéndose éste como el conjunto de cualidades y valores que complementan el sentido de bienestar, entre estas se encuentran: el perdón, la alegría, la gratitud, esperanza y el sosiego (Forés & Grané, 2017). Además, al combinar el humor con la resiliencia, se obtiene la esperanza; siempre y cuando dicho humor sea constructivo y permita reconocer las adversidades como tal sin restarle seriedad; por el contrario, aporta maneras novedosas y creativas para resolver un problema (Vanistendael & Lecomte 2013). De ahí que provengan dichos como “el mexicano es el único que puede reírse de sus desgracias”.

Por otra parte, Rutter (2012) encuentra que el principal fallo en relacionar la resiliencia con la psicología positiva es la exaltación de las cualidades positivas frente a las negativas, lo que puede ocasionar una polaridad entre ciertos rasgos protectores y de riesgo, cuando éstos deberían permanecer neutros y atenerse al contexto presente individual; Lo que el mismo autor denomina la “agenda de la felicidad”, puede obstaculizar la visión de estudio de la resiliencia, al catalogar un estado de eudaimonia como único fin, es decir, la autorrealización como única meta, en lugar de tomar en cuenta el crecimiento en el proceso.

De la misma forma, en la actualidad la resiliencia estudiada desde el modelo sistémico comienza a ganar más relevancia; considerando que el ser humano, según este modelo, es producto de las interacciones de los sistemas de los cuales forma parte (Métais et al., 2022). Al respecto, Afifi et al. (2016) proponen la teoría de la resiliencia y la carga relacional o *TRRL* por sus siglas en inglés; la cual, se enfoca en estudiar el estrés dentro de las relaciones familiares, específicamente, cómo responden ante éste (tomando en cuenta la subjetividad de la experiencia). Dentro de esta teoría, la retroalimentación entre

pares es necesaria para la superación de la adversidad. Entre las premisas de este modelo se encuentran:

1. Validación de las emociones de los miembros: es un proceso empático que se da a través de la reserva emocional. Consiste en comprender las necesidades afectivas de los miembros que conforman el sistema (familia, pareja, comunidad, etc.) y actuar conforme a sus necesidades afectivas; además, de este modo se intenta cubrir las necesidades de protección, pertenencia y amor.
2. Buscar la tolerancia al estrés (haciendo distinción entre el estrés positivo y negativo): la clasificación entre estrés bueno (austres) o estrés malo (distrés), depende de cómo se considere al estresor, incluso, mencionan Afifi et al. (2016), pueden experimentarse al mismo tiempo.
3. La homeostasis: el sistema responde ante el estrés buscando un equilibrio que les permita superarlo, Afifi et al. (2016), recalcan que dicha homeostasis responde a patrones internos predeterminados, por lo que dichos no pueden catalogarse forzosamente positivos o negativos; dependen únicamente de cada sistema.

Percibir la resiliencia desde un modelo sistémico, puede ayudar a no caer en la revictimización al comprender que ciertas consecuencias que recaen sobre la persona perteneciente a un sistema son producto de múltiples factores estresantes del entorno (Cyrulnik & Anaut, 2016). Otra cualidad importante de este modelo es la integración del sujeto en su rol activo dentro y fuera de su sistema, el cual puede evolucionar al tratar de regresar a la homeostasis, y es justamente esta crisis la que obliga a adquirir nuevas herramientas de afrontamiento. Dentro de este círculo, la resiliencia incomoda, porque rompe con el paradigma de la dinámica que, hasta ese momento, funcionaba para mantener cierto equilibrio.

Por último, desde el punto de vista psicoanalítico, la resiliencia se comprende desde el surgimiento del trauma, específicamente, de la vivencia o interpretación que se le otorga a éste, lo que Zukerfeld y Zonis (2011) reconocen como el inconsciente escindido, es decir, aquel proceso yoico que es incapaz de procesar el evento adverso. De acuerdo con los mismos autores, el desarrollo resiliente implica una transformación, donde los procesos yoicos, los mecanismos de defensa y las relaciones vinculares, representan un papel principal cuando se habla de superar la adversidad, gracias a lo cual se puede identificar de manera separada a la conformidad o la resignación.

Conocer su concepción desde distintos modelos teóricos ayudará a unificar las definiciones que se han creado en torno a este fenómeno, además, puede resultar benéfico para entender su esparcimiento, y la manera de desarrollarlo más allá de una etapa temprana.

2.1.13 Instrumentos de medición

Uno de los retos más grandes al hablar de resiliencia, es poder determinar quién es más propenso a desarrollarla. Los factores de protección y de riesgo, otorgan una idea aproximada de aquellos quienes presentan mayor oportunidad o riesgo de superar una adversidad; no obstante, estos factores por sí mismos, no pueden determinar el grado de afrontamiento de un individuo. Además, es necesario rescatar que dicho proceso es dinámico y personal, por lo que los factores no pueden generalizarse dentro de la experiencia subjetiva de cada persona.

Por lo anterior, se han desarrollado instrumentos que permiten medir de manera confiable el nivel de resiliencia individual. En los párrafos siguientes, se presentan los instrumentos más utilizados en la literatura, los cuales utilizan una metodología cuantitativa y cualitativa. Ambas se analizan de manera imparcial, reconociendo su aportación en el estudio de la resiliencia.

Comenzando por los instrumentos de tipo cuantitativo, se identifican principalmente los siguientes:

- La escala de resiliencia de Wagnild y Young
- La Escala de Medición de la Resiliencia para Mexicanos (RESI-M)
- Escala de Resiliencia para Adolescentes (READ)
- La Connor - Davidson Escala de Resiliencia-25" (CD-RISC).

Siguiendo este orden, la escala de resiliencia de Wagnild y Young es una de las más recurrente en la literatura sobre este tópico. Dicha escala mide la competencia personal y la aceptación de sí mismo y de la vida; a la par, se evalúan aspectos básicos de la resiliencia como son: ecuanimidad, confianza en sí mismo y en los otros, satisfacción personal y capacidad para estar solo (Caldera Montes et al., 2015). Se trata de una escala tipo Likert de 25 reactivos, en el que califica las afirmaciones desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 7 (totalmente de acuerdo) puntuando la resiliencia en tres niveles posibles: Bajo (25 a 75), Medio (76 a 125) y Alto (126 a 175) (Hernández et al., 2020). No obstante, existen autores como Villalba y Avello (2019) que agregan otros dos niveles intermedios a la escala: medio bajo y medio alto. Sin embargo, esto no afecta su fiabilidad, la cual en distintos artículos se estima como $\alpha = .89$ (Gómez-Molinero et al., 2018), lo que la convierte en una escala confiable para el propósito asignado.

A continuación, la Escala de Medición de la Resiliencia para Mexicanos (RESI-M), como su nombre lo indica, ha sido estandarizada para la población mexicana. Es una escala tipo Likert creada por Palomar y Gómez (2010) a partir de otras dos escalas: la *Connor y Davidson Resilience Scale (CD- RISC)* y la *Resilience Scale for Adults (RSA)*. Los 43 ítems que la componen se subdividen en 5 categorías: fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura (Blanco et al., 2018), dichos ítems se califican de cuatro categorías posibles: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Esta escala mantiene una alta confiabilidad (.93) (Palomar & Gómez, 2010).

La escala de Resiliencia para Adolescentes (READ), al igual que sus predecesoras, se trata de una escala tipo Likert de 26 reactivos compuestos por cinco dimensiones: competencia personal, competencia social, cohesión familiar, recursos sociales y la orientación a metas (Ruvalcaba et al., 2019).

Por último, la “Connor - Davidson Escala de Resiliencia-25” (CD-RISC), consiste en 25 ítems puntuados en una escala tipo Likert del 0 (nunca) al 4 (casi siempre), lo que da un parámetro de puntuación de 0 a 100 puntos; al igual que las escalas anteriormente explicadas, entre más puntos obtenga el aplicante, equivaldrá a mayores niveles de resiliencia (Fínez-Silva et al., 2019)

Por otro lado, los métodos cualitativos son de ayuda para conocer más de cerca las experiencias de las personas tras haberse enfrentado a una adversidad. Al compartir su vivencia a través entrevistas, diarios u otro medio de difusión, pueden brindar esperanza a quienes atraviesan por situaciones similares, haciendo más fácil de superar dicho evento.

Tal como lo relatan Zelcane & Pipere, (2023) en su estudio con pacientes que padecían de dolor crónico, a quienes se les entrevistó sobre su enfermedad, se pudo observar que, al hacer uso de entrevistas, la triangulación, estudios de caso, entrevistas semi- estructuradas grupos focales y análisis del discurso, se puede obtener otro tipo de información igual de valiosa que un análisis cuantitativo.

En conclusión, lo ideal sería poder incluir una metodología mixta en la que tanto los datos cuantitativos como cualitativos estén presentes en el proceso de recolección y análisis de la información. Se deben tener en cuentas las ventajas y desventajas de ambas, tomando en cuenta, por ejemplo, que con las escalas se puede abarcar una población mayor, aunque con las entrevistas y/o análisis de casos, se podría obtener más información sobre las experiencias subjetivas de los individuos.

2.1.14 Resiliencia en la educación

Hoy en día, las investigaciones sobre resiliencia la abordan desde un contexto psicoeducativo, tomando en cuenta el desarrollo de habilidades para una mejor calidad de vida (Fiorentino, 2008). Conforme se ha estudiado el impacto de los factores protectores y de riesgo, así como los elementos internos y externos que los acompañan, se evidencia que el proceso resiliente es un trabajo colaborativo y que no depende únicamente de la persona afectada sino también de las redes de apoyo con las que cuenta, ya sean: familia, comunidad, escuela o trabajo, amigos, apoyo social, etc. (Richardson, 2002).

Por mucho tiempo se ha pensado en las instituciones educativas como centros de desarrollo en donde, además de adquirir saberes, se dominan habilidades sociales dentro y fuera del aula. Como detalla Belykh (2019), la resiliencia en este contexto debe estudiarse desde un enfoque de retos, sin la idea del evento traumático de por medio, sino más bien desde el *saber ser*, uno de los pilares de la educación que propone la UNESCO. Aunado a esto, debe corresponder con la etapa vital de cada individuo, es decir, adecuar las enseñanzas a un nivel de comprensión apropiado para el buen desarrollo del estudiante. Esto se logra a través de la promoción de capacidades académicas, de la regulación de emociones y de incentivar la interacción entre compañeros y docentes a fin de incrementar su independencia y desarrollar habilidades socioemocionales que permitan el afrontamiento de obstáculos (Fiorentino, 2008).

El paso a la vida universitaria implica cambios importantes de tipo emocionales, familiares, y rutinarios que pueden generar bastante estrés (Rangel-Mendoza et al., 2019). Por ello, se necesita identificar estrategias de adaptación eficientes que hagan más sencilla esta transición. En este sentido, uno de los compromisos de la educación superior para con el estudiante, es otorgar un sentimiento de valía en el que sus necesidades se perciban como importantes dentro y fuera de la institución (Flores et al., 2020). Esto, con la intención de conseguir un nivel óptimo de bienestar para una mejor calidad de vida a lo largo de su formación profesional (Villalba & Avello, 2019).

Sin embargo, éste ideal se ve amenazado de distintas maneras, puesto que el estudiante también está permeado por su entorno familiar y contextual, mismos que pueden someterse a condiciones de desigualdad económica y social, violencia (en cualquiera de sus presentaciones), propensión al consumo de sustancias, entre otras circunstancias que entorpecen el aprendizaje y el desarrollo de habilidades

socioemocionales (Flores et al., 2020). Aunque dichos factores evidentemente representen una fuente potencial de riesgo, pueden ser al mismo tiempo la motivación que necesitan para alcanzar los objetivos de su plan de vida, siempre y cuando se cuente con los agentes indicados que orienten de manera adecuada al estudiante, así como apoyos que puedan sustituir dichas necesidades (becas, comedores gratuitos, espacios de ocio y estudio, etc.)

Forés & Grané (2017) proponen algunas dinámicas para contrarrestar los posibles factores de riesgo que impiden la resiliencia:

- Educar de manera incluyente, a modo de reducir el riesgo de bullying, sobre todo, promoviendo la tolerancia y el respeto por las diferencias.
- Crear un ambiente accesible mediante la búsqueda de alianzas con la comunidad.
- Aminorar el impacto de los factores de riesgo: si bien no se puede dar una solución personalizada, se pueden crear planes que disminuyan la carga de estrés de la comunidad, como las becas alimenticias, grupos de apoyo a estudiantes foráneos o a estudiantes que sean madres o padres, etc.
- Inclusión de la comunidad al proceso de resiliencia mediante la psicoeducación.

Además de lo mencionado previamente, se sugiere promover las cualidades intrapersonales en todas las etapas educativas; por tanto, el agente facilitador o tutor de la resiliencia como lo llama Cyrulnik (Cyrulnik & Anaut, 2016) debe incentivar un ambiente normativo con reglas claras pero flexibles, crear un entorno seguro, libre de prejuicios donde el acompañamiento, la compasión y la comprensión se muestren presentes. Del mismo modo, es conveniente mirar al aprendizaje desde un enfoque constructorista, a

fin de promover la autoeficacia, la autoestima, la adquisición de habilidades de afrontamiento efectivas, entre otras cualidades que predispongan a formar una idea optimista del futuro (Fiorentino, 2008).

En conclusión, las instituciones también deben ayudar a la comunidad estudiantil al desarrollo de la resiliencia, guiarles a la búsqueda un sentido de vida y crear estrategias junto con la comunidad para formar tutores de resiliencia que den sentido de *ser* a las y los jóvenes a través de la educación (Forés & Grané, 2017). Por lo anterior, es preciso que se tome una consciencia alrededor de los retos a los que se enfrentan dentro y fuera de las aulas a fin de desarrollar un plan estratégico integral en favor de promover habilidades de afrontamiento eficaces que generen autonomía, optimismo y abran camino para una adaptación favorable.

2.2 Inteligencia Emocional

Este capítulo se centra en el estudio de la IE, se profundizará en su definición, la evolución del constructo a lo largo del tiempo, y los principales modelos que han surgido de esta teoría, haciendo énfasis en el de Mayer y Salovey. Al finalizar este apartado, se expone brevemente su importancia para el desarrollo de los estudiantes de educación superior.

2.2.1 Definición de IE

Las emociones son una parte esencial de cualquier ser humano; surgen de la interpretación de un estímulo interno o externo, cuya respuesta desencadena una

reacción fisiológica, cognitiva o conductual, la cual deriva en una consecuencia lógica; además, son de carácter inmediato, con una duración de no más de unas horas y pueden experimentarse de forma positiva o negativa dependiendo del contexto en que surjan (Redorta et al., 2006).

Así mismo, existen algunas de ellas de carácter universal (emociones básicas), puesto que no hace falta que alguien enuncie que está triste, cuando se encuentra llorando y con la cara arrugada, o que está feliz si se ríe y salta de manera efusiva. Gracias a esto, el ser humano ha sido capaz de adaptarse dentro de su comunidad desde tiempos primitivos, ya sea para pedir ayuda, o para advertir peligro ante una amenaza, esto es debido a otra de las funciones de las emociones: la supervivencia.

Por lo anterior, se le denomina IE a la habilidad para procesar las emociones y actuar de manera lógica y racional según lo requiera la situación (Mayer et al., 2016). Dentro de las definiciones más significativas, se encuentran la de Mayer y Salovey quienes se refieren a esta como el conjunto de habilidades para percibir, evaluar y expresar emociones, acceder a sentimientos o generarlos de tal forma que faciliten el pensamiento; identificar la información que deriva de las emociones dentro del contexto cultural al que pertenezcan y regularlas correctamente (Mayer et al., 2016).

Así mismo, Trigueros et al. (2020) añade que, a través de su reconocimiento y correcta expresión, puede favorecer a la toma de decisiones y el desarrollo de pensamiento complejo. Mientras que para Palmero & Martínez-Sánchez (2010) se trata de los procesos conductuales, cognitivos y emocionales encaminados a la resolución de problemas, así como al entendimiento y regulación de las emociones propias y ajenas para que, de esta forma se pueda procesar la información proveniente de la emoción y la razón. Además, tiene influencias positivas en distintos aspectos de la vida, lo que la

convierte en una habilidad social indispensable para la adaptación al medio (Fernández & Extremera, 2005).

Como se abordará más adelante, la IE es una habilidad a la que se le ha dado mayor reconocimiento en tiempo recientes, puesto que es a través de las emociones que se crean las distintas realidades en las que se ve inmerso el individuo; aunado a esto, es preciso adoptar maneras inteligentes y eficaces para manejarlas adecuadamente y no permitir, por el contrario, ser dominados por estas.

2.2.2 Evolución del constructo de IE

Para entender su evolución de manera más concisa, Fragoso-Luzuriaga (2015), identifica la siguiente cronología por fases:

- Primera (1900- 1970): durante este periodo, comienzan a diseñarse distintos instrumentos para medir el nivel de inteligencia, específicamente, utilizándola dentro del contexto académico; con el tiempo, otros autores como los ya mencionados, identifican que existen distintas formas de manifestar la inteligencia y es así como comienzan a desarrollarse las teorías de inteligencias múltiples, a la par de la creación de instrumentos que pudieran medir dicha habilidad.
- Segunda (1970- 1990): comienzan a tomar mayor fuerza las teorías del procesamiento de información donde destaca Sternberg, autor clave para sustentar el modelo teórico de Mayer y Salovey.
- Tercera (1990-1993): Mayer y Salovey integran las bases para lo que posteriormente sería conocido como su modelo de habilidades de la IE. En esta fase identifican tres habilidades: percepción y apreciación emocional, regulación y

uso de las emociones. Esta etapa marca un parteaguas en el constructo, gracias al desarrollo de sub-habilidades que facilitaban el entendimiento de la teoría.

- Cuarta (1994- 1997): se caracteriza por la popularización del concepto gracias a Daniel Goleman. El impacto de dicho autor en la teoría provocó, entre otras cosas, una polarización entre los conceptos, desvalorización de habilidades cognitivas y mal uso de las pruebas de auto informe. Esto, fue el reflejo del cansancio social generado por la exaltación de las pruebas de inteligencia en el ámbito laboral y el intento por medir el éxito únicamente a través del coeficiente intelectual (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004)
- Quinta (1998- actualidad): además de las habilidades ya mencionadas por Mayer y Salovey, se agrega una cuarta y clasificándose de la siguiente manera: percepción y valoración emocional, facilitación del pensamiento, comprensión emocional y regulación reflexiva.

2.2.3 Modelo de Mayer y Salovey

Pese a que la IE lleva ya un tiempo siendo estudiada, diversos autores, coinciden en que su inicio formal se da a partir de la introducción del término por Mayer y Salovey en 1990 y desde entonces, han sido de los autores más relevantes en el campo de la IE. Sin embargo, antes de exponerla a profundidad, es necesario conocer los dos modelos en que se divide el estudio de la IE: los mixtos y de habilidades.

Los modelos mixtos representados por Goleman y Bar-On, sugieren que la IE se integra a partir de distintas competencias, habilidades y rasgos de la personalidad, que contribuyen a la resolución efectiva de problemas, así como a la comprensión del

individuo, su medio y sus integrantes; entre las características que lo conforman se encuentran: el optimismo, la autorregulación, el control de impulsos, el autoconocimiento, etc. (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

El otro modelo es el de habilidad cuyos principales representantes son Mayer y Salovey; se centra en el estudio de los procesos cognitivos y emocionales, gracias a lo cual se puede definir la IE como el tipo de inteligencia mediante la cual se intenta alcanzar un entendimiento más certero de las emociones propias y ajenas, incluyendo su regulación y adecuada expresión (Fragoso-Luzuriaga, 2015). También se postula la función adaptativa de las emociones y se separa de los rasgos de personalidad (Fernández & Extremera, 2005).

A continuación, se exponen a detalle cada una de las habilidades del modelo de Mayer y Salovey con las sub-habilidades que las conforman.

1. Percepción y expresión emocional: la persona es capaz de identificar e interpretar emociones, pensamientos y sensaciones propias y ajenas, a través del lenguaje verbal y no verbal (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Las sub-habilidades que la componen son: a) identificar la calidad de las emociones así como la transparencia en su expresión; b) discernir la idoneidad de las expresiones emocionales; c) comprender las emociones bajo el contexto en que surjan; d) ser capaz de expresarlas cuando así lo desee; e) identificar las emociones que persisten en el ambiente de manera sensorial; f) identificar las emociones en otras personas, sus estados de ánimo y sentimientos a través del lenguaje verbal y no verbal; g) relacionar las emociones con los pensamientos, sentimientos o acciones expresadas (Mayer et al., 2016)

2. Facilitación del pensamiento mediante el uso de emociones: enfocada a los procesos cognitivos de toma de decisiones, se encarga de utilizar las emociones de manera que favorezcan a la creatividad para la solución de problemas, la compasión, la tolerancia, entre otros procesos que involucren la razón (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Las sub-habilidades que lo componen son: a) discriminar los problemas en relación con el estado emocional que se experimente en determinado momento; b) generar distintas perspectivas de pensamiento según el humor; c) redirigir la atención del pensamiento según la emoción experimentada; d) empatizar con la experiencia de otras personas; e) utilizar las emociones como herramienta para el juicio y la memoria (Mayer et al., 2016).
3. Comprensión emocional: es la cualidad de otorgar un significado a las emociones, ahonda en su complejidad, entender el trasfondo de cada una y comprender su evolución (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Las sub-habilidades que lo conforman son: a) reconocer diferencias culturales en el modo de expresar las emociones; b) predecir las emociones de otras personas; c) identificar la transición de una emoción a otra; d) comprender emociones simples (alegría, ira, tristeza, etc.) y complejas (odio, frustración, vergüenza, etc.); e) diferenciar entre sentimiento, emoción o estado de ánimo según su duración e intensidad; f) vincular determinadas situaciones con emociones; g) detectar cuales son los antecedentes, significados y consecuencias de las emociones; h) etiquetar emociones y reconocer la relación que guardan entre sí (Mayer et al., 2016).
4. Regulación emocional: involucra la aceptación de sentimientos y emociones, sean positivas o negativas; así como también la habilidad para reconocer la valencia de una emoción de acuerdo con el contexto experimentado (Fragoso-Luzuriaga,

2015). Las sub-habilidades que la conforman son: a) regulación efectiva de las emociones propias y las de los demás para obtener consecuencias positivas; b) plantear estrategias para mantener, reducir, o intensificar la respuesta de una emoción; c) supervisar la concordancia entre una emoción y su expresión; d) Utilizar o desistir de emociones que no sean apropiadas dependiendo de la situación; e) aceptar tanto las emociones placenteras como displacenteras, a fin de identificar su significado o detectar necesidades (Mayer et al., 2016).

Finalmente, gracias a la contribución de Mayer y Salovey es que posteriormente, junto con Caruso, logran crear una prueba conformada por 141 ítems que miden la ejecución adecuada de estas habilidades, dicho instrumento es el *Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) (Fernández & Extremera, 2005). Este tipo de instrumentos son importantes dentro de la investigación, ya que medir la IE puede resultar benéfico en los entornos deseados, ya sean instituciones educativas, laborales o comunitarias, no solo como un diagnóstico, sino también como predictor de bienestar o de calidad de vida (Palmero & Martínez-Sánchez, 2010).

2.2.4 Desarrollo emocional en la etapa universitaria

El inicio de la etapa universitaria se da entre los últimos años de la adolescencia y en la entrada a la adultez temprana, aunque se puede hallar excepciones, como es el caso de adultos o adultos tardíos que inician o retoman sus estudios superiores y cuyos casos son todos conocidos como *estudiantes universitarios*.

Para entender el panorama generacional que se suscribe, conviene profundizar en los fenómenos psíquicos y biológicos que acontecen durante la adolescencia y

posteriormente en la adultez. Para empezar, la adolescencia se refiere al periodo comprendido entre el inicio de la pubertad, aproximadamente a los 12 años (aunque puede variar según factores biológicos o culturales) y el alcance de la madurez física y mental (alrededor de los 20 años); Se caracteriza por ser una etapa de muchos cambios, los más notorios son los físicos: el crecimiento de bello corporal, el cambio de silueta en las mujeres y el inicio de la menstruación, así como el alargamiento de las extremidades en los varones, etc.; sin embargo, también comienzan a presentarse otros síntomas no tan visibles que involucran los procesos emocionales complejos que constituyen la definición de su personalidad (Papalia & Martorell, 2017).

Erikson, dentro de su teoría de las etapas del desarrollo, la colocaba dentro de la dicotomía *identidad frente a confusión*, en la cual, sugiere que la búsqueda de identidad toma un rol principal en la ruta de decisiones de las y los adolescentes quienes buscan la reafirmación de su individualidad ya no solo dentro de la familia, sino también con su círculo social de amigos, maestros y frente a la sociedad en general (Giardini et al., 2017). En adición, este autor describe que el éxito de este estadio se demuestra a partir de la superación de la crisis y el afrontamiento del compromiso, es decir, en la medida que sean capaces de tomar decisiones complejas y conscientes en distintos ámbitos de la vida, por ejemplo, la elección de una carrera universitaria (Papalia & Martorell, 2017).

Los procesos psico-emocionales experimentados durante esta etapa son, en gran medida, resultado de los cambios fisiológicos y hormonales propios de ésta, no obstante, las emociones que experimenta el adolescente los prepara para la adaptación; sin embargo, al mismo tiempo es propenso a manifestar comportamientos impulsivos, volviéndolo más vulnerable en su entorno, por lo que, en su mayoría, hacen uso de

emociones de connotación negativa, por ejemplo, la ira, que les ayuda a defenderse de nuevos peligros; en otras palabras, su función principal es ayudarles a sobrevivir (Bisquerra, 2019). Es por esto por lo que es necesario alfabetizar sobre emociones desde temprana edad, ya que un déficit en la IE puede acarrear problemas de tipo psicológico, relacional, en el rendimiento académico y propiciar conductas de riesgo como el consumo de sustancias (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Posteriormente, continua el siguiente estadio conocido como *intimidad y aislamiento* comprendido entre los 19 y 25 años, el cual encaja con el periodo en que comúnmente se comienzan y terminan los estudios de licenciatura. Su característica principal es, por una parte, la concretización de la identidad, ya que comienza una interacción más individualizada dentro del contexto al que se pertenece y ésta es recíproca entre pares; de no adaptarse al entorno de manera favorable, se da un proceso de aislamiento, el cual es indicador de que no se ha concretado esta fase de manera adecuada (Giardini et al., 2017).

El desarrollo psico-emocional de este estadio se ve influenciado en sobre manera por las decisiones previamente tomadas en la adolescencia. Se espera que haya alcanzado cierto nivel de maduración que permita facilitar la regulación de emociones; de no ser así, desarrolla lo que Bisquerra (2019) denomina *miopía hacia el futuro*, término usado para delimitar los comportamientos disfuncionales que acarrear consecuencias importantes a largo plazo, por ejemplo, colocando al joven en situaciones de peligro o violencia. Es por eso por lo que el nivel de IE que hayan desarrollado determinará en buena parte las interacciones y la calidad de las decisiones de la vida adulta.

Antes de continuar con este apartado, es favorable recalcar, (como se hizo con la resiliencia) que la IE no es un concepto milagroso para afrontar los problemas psicosociales de las y los estudiantes, sin embargo, su buen desarrollo puede ser benéfico para una mejor resolución de conflictos, generación de empatía, mejora de las relaciones intrapersonales y la superación de obstáculos en la vida diaria (Stoycov et al., 2017). Además, favorece diversos procesos cognitivos, como la atención o la motivación, lo que mejora el desempeño escolar, así como mejora en las relaciones entre compañeros y docentes, disminuyendo el riesgo de padecer o ejercer bullying (Palmero & Martínez-Sánchez, 2010). También mantienen niveles bajos de rumiación y menos riesgo de padecer depresión o ansiedad (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Como toda capacidad cognitiva, la IE es una cualidad que se desarrolla a lo largo del tiempo y su ejercicio facilita el dominio de ésta. (Sánchez-Gómez et al. 2021). El entorno universitario parece favorecer de buena manera al desarrollo de competencias encaminadas a la IE, por mencionar algunos ejemplos, se postula que los alumnos que perciben niveles más altos de esta habilidad, tienen un mejor desempeño académico, relaciones más sólidas con su familia y amigos y son capaces de identificar y regular sus propias emociones y las de otros compañeros; a diferencia de quienes obtienen niveles más bajos, pues refieren problemas en el rendimiento académico y muestran un aumento en el consumo de alcohol y tabaco, lo que afecta en su calidad de vida e ideal de bienestar (Papalia & Martorell, 2017)

La educación superior está conformada por diversos retos, entre ellos, la transición a la adultez en la mayoría de la población estudiantil, como se ha explicado previamente, pero también supone cambios de hábitos de estudio, de sueño (debido a la

exigencia de la carrera), incluso económica cuando se es proveedor de un hogar o comienzan una vida laboral de medio tiempo para cubrir los gastos de estudios (Rangel-Mendoza et al., 2019). Por ejemplo, quienes asumen roles de cuidadores primarios a temprana edad, pueden tener consecuencias como: baja autoestima, impactos negativos en la salud mental, bajas expectativas ante la vida, preocupaciones constantes, incremento del riesgo de padecer depresión o ansiedad (Gough & Gulliford, 2020).

Aunado a esto, existe un grupo dentro de la población universitaria que se ve afectada por estos y otros obstáculos adicionales; se trata de los *estudiantes foráneos* quienes además enfrentan cambios más drásticos, principalmente por el desplazamiento de región, ciudad y en algunos casos hasta de país; simultáneamente, los cambios en el plano económico, social y psicológico son más notorios, poniéndolos en una posición de vulnerabilidad distinta a la de estudiantes locales (Rangel-Mendoza et al., 2019). Al ser el ingreso a la universidad un cambio importante en la vida de los estudiantes, es necesario contar con redes de apoyo que los ayuden a adaptarse de manera favorable; como primera instancia, suele ser la familia quien brinda éste soporte debido a la cercanía, sin embargo, en el caso de estudiantes foráneos esta adaptación es más compleja, pues se empata con procesos psicológicos que requieren procesar aún, como la separación del hogar, comenzar su independencia y adquirir nuevos hábitos de autocuidado; por eso, es importante que la universidad, como institución conformada por estudiantes, profesores, personal administrativo y no administrativo, generen redes de apoyo que faciliten este proceso (Papalia & Martorell, 2017).

Una vez alcanzada la adaptación inicial, es tarea de los estudiantes continuar con el desarrollo de sus habilidades de integración, para esto, existen algunas propuestas que pueden ser de ayuda, por ejemplo: la orientación psicopedagógica, específicamente,

aquella que integra programas de *counseling*, talleres o programas enfocados a la prevención, y planes de asesoría a través de programas de tutores (Bisquerra, 2009). Por sí misma, la universidad es un entorno que facilita los procesos para el desarrollo de la i.e., lo cual se traduce en que estudiantes universitarios egresen con mejores niveles más altos (Sánchez-Gómez et al., 2021). Posteriormente, estas habilidades les serán útiles para la vida profesional, contemplando la resolución de problemas, habilidades de comunicación avanzada como la empatía y habilidades intrapersonales que tengan que ver con el reconocimiento y regulación de sus propias emociones (Stoycov et al., 2017).

Una manera de identificar que un estudiante cuenta con un nivel adecuado de IE es cuando logra reconocer y regular sus emociones; para esto, algunas de las técnicas recomendadas para la regulación emocional son: la relajación mediante técnicas de respiración o actividades al aire libre; también puede incluir actividades que inciten a la meditación; cambio de perspectiva de un problema en particular, favoreciendo la apertura en la búsqueda de soluciones y el pensamiento reflexivo. Consecuentemente, hacer frente a los conflictos de manera creativa; dialogar asertivamente; informarse sobre el problema, ente otras (Redorta et al., 2006).

2.3 Resiliencia e IE en la educación

Un contexto educativo dotado de tutores de resiliencia genera condiciones para sobrellevar las dificultades que se presenten durante el periodo de estudio; la IE dentro de las aulas consiste en motivar al alumnado o compañeros en su rol como estudiantes y a la vez crea el escenario ideal para poner en práctica distintos mecanismos de regulación emocional o adquirir nuevos (Forés & Grané, 2017).

Durante la etapa universitaria, los estudiantes se enfrentan a distintas situaciones estresantes que comprometen su adaptación (Hidalgo-Andrade et al., 2022). Un rasgo importante de la IE es la capacidad para reconocer emociones y este aspecto es indispensable ya que, al nombrarlas, se puede identificar las necesidades primarias de la persona, por tanto, pone en práctica su habilidad para pedir ayuda, para descansar, para motivarse y recíprocamente, para sentir empatía y prestar apoyo o evitar situaciones que puedan ponerlo así mismo o a otros en riesgo (Mayer et al., 2016).

Entre la comunidad universitaria, se encuentran diversos contextos que atraviesan a los individuos, que delatan un mayor o menor nivel de adversidad, por mencionar algunos: el lugar de residencia, la historia familiar, la búsqueda de identidad, problemas emocionales o socioeconómicos, etc. Lo anterior, crea un universo complejo dentro de la institución académica, lo cual implica que no se puedan generalizar las experiencias personales de los estudiantes. Por lo anterior, se piensa pueden existir poblaciones que pudieran incluso tener más problemas durante la transición universitaria, por ejemplo, con los estudiantes foráneos, aunque hace falta generar más estudios sobre esta población para confirmarlo. No obstante, sí se puede afirmar que se encuentran lejos de su red de resiliencia primaria (Familia y amigos cercanos), por tanto, el proceso de duelo que enfrenten pudiera considerarse como una variable que influya en su adaptación (Rangel-Mendoza et al., 2019).

La IE genera espacios de reconocimiento de las emociones tanto individuales como colectivas, y abre la posibilidad de identificar las necesidades de sus integrantes. Integrar dinámicas en las que exista un genuino interés por las emociones de los otros, puede construir espacios seguros en los que se puedan compartir experiencias similares y en conjunto, formar comunidad, en otras palabras, cuando se genera un clima de

confianza, solidaridad y apoyo, es cuando surgen los tutores de resiliencia (Cyrulnik, 2008).

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este apartado se presentarán los procesos metodológicos para cumplir los objetivos del presente trabajo de tesis, por lo que, en primer lugar, se definirá el enfoque y alcance de la investigación, posteriormente se delimitará la población, explicando los criterios de inclusión y exclusión de la muestra; por último, se detallará sobre los instrumentos y procedimientos para obtener los resultados.

3.1 Enfoque y alcance de la investigación

La presente investigación se realiza desde un enfoque cuantitativo, dado que se recolectaron datos interpretados de forma numérica, los cuales fueron analizados de forma estadística para la comprobación de la hipótesis de investigación. Su alcance es descriptivo-comparativo ya que como menciona Hernández et al. (2014) “Es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (p. 98), lo cual se adecúa al objetivo que se persigue: determinar diferencias significativas en la resiliencia e IE de estudiantes foráneos y locales de la Facultad de Psicología BUAP. El diseño es de tipo no experimental puesto que no se manipulan las variables utilizadas en este estudio, por el contrario, solo se pretende describir los resultados que se obtengan al finalizar esta investigación. Por último, es de corte transversal ya que se desea medir los niveles de resiliencia e IE por única vez.

3.2 Sujetos

La muestra se conformó por 186 estudiantes de la Facultad de Psicología BUAP, de los cuales 91(48.9%) se identificaron como foráneos y 95 (51.1%) como locales. Participaron 134 mujeres, 50 hombres y 2 personas se identificaron con otro género. El rango de edad de los sujetos analizados fue de 18 a 32 años, la media grupal se fue de 23 años y la desviación estándar de las edades (SD) se ubicó en 12.63. El año de ingreso de estos estudiantes abarca desde 2017 hasta 2023, lo que permitió recabar datos desde semestres iniciales hasta terminales.

Para determinar la pertenencia de cada grupo se delimitó la categoría de estudiantes foráneos a aquellos quienes:

1. Su residencia familiar (o propia) se encontraba en otro estado, ciudad o municipio diferente a Puebla de Zaragoza (Puebla capital).
2. Al momento de la investigación debía habitar un lugar diferente a su residencia familiar o propia (rentar, vivir con compañeros de cuarto, familia extensa, etc.)
3. Que, debido a la distancia, les fuera más fácil residir en puebla de Zaragoza que hacerlo en su casa familiar (o propia).

Por el contrario, se determinó como estudiantes locales a quienes cumplieran con lo siguiente:

1. Su residencia familiar (o propia) se encontrara en la ciudad de Puebla de Zaragoza (Puebla capital) y al tiempo que se aplicó la investigación habitaba en ésta.

La selección de la muestra fue por conveniencia, tomando en cuenta como criterios de inclusión que fuesen estudiantes activos de la Facultad de Psicología de la BUAP, y se autopercivieran como foráneos o locales. Por otro lado, se consideró como criterio de

exclusión a quienes no sean estudiantes activos de la Facultad de Psicología de la BUAP o aquellos que, explícitamente, no desearon participar voluntariamente contestando el formulario.

3.3 Instrumentos

Para evaluar los niveles de resiliencia e IE de la comunidad estudiantil se utilizaron: la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) y el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). Ambas fueron elegidas gracias a que en la literatura previamente revisada contaron con un alto nivel de confiabilidad en sus resultados (la primera con $\alpha = .93$ y la segunda con $\alpha = .90$), además, ambas han sido utilizadas con población universitaria, lo cual es favorable para esta investigación (Blanco et al, 2018; Miranda-Rochín et al., 2023).

3.3.1 Escala de resiliencia mexicana (RESI-M)

La Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M), se trata de un instrumento de autoinforme elaborado por Palomar y Gómez (2010), siendo el producto de la combinación de otros dos instrumentos igualmente encargados de medir este constructo en una población adulta: *The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)* y *the Resilience Scale for Adults (RSA)*; (Palomar & Gómez, 2010).

La RESI-M está compuesta por 43 afirmaciones las cuales, el participante, califica del 1 (totalmente en desacuerdo) al 4 (totalmente de acuerdo) según se identifique. A su vez, esta escala se subdivide en cinco factores que miden rasgos personales, familiares y sociales (Palomar & Gómez, 2010):

1. Fortaleza y confianza en sí mismo: conforma el mayor número de los reactivos de la escala y contempla cualidades personales que acercan a los individuos a la planeación y cumplimiento de un plan de vida y la seguridad con la que enfrenten los obstáculos para alcanzar sus objetivos. Además, evalúa cualidades como la confianza en sí mismo, el optimismo y la tenacidad (Blanco et al., 2018).

2. Competencia social: involucra la capacidad para socializar y hacer amigos, el humor y poder disfrutar del momento

3. Apoyo familiar: se refiere a la afinidad que hay entre sus miembros, lealtad, tiempo de calidad y la compatibilidad en el sistema de creencias.

4. Apoyo social: involucra las relaciones que el individuo genere dentro de la comunidad de la que forme parte, y donde existan valores que fomenten la conexión entre sus miembros (Blanco et al., 2018). Asimismo, se refiere al apoyo que las redes de amistad proporcionen, la capacidad para pedir ayuda y sentirse respaldado por otras personas adyacentes a su entorno.

5. Estructura: es la capacidad para generar y mantener rutinas de manera ordenada, contempla la capacidad de planeación.

La confiabilidad de esta escala se obtuvo a través del estadístico Alfa de Cronbach en donde $\alpha=.93$. Su validación fue realizada por Camacho-Valdez (2016) en un estudio con 348 ciudadanos mexicanos del norte del país, a través de un análisis factorial confirmatorio mediante la aplicación de las pruebas de: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett con rotación Varimax-Kayser, gracias a los cuales, se

concluyó una varianza explicada en el 58.71% tomando en cuenta las cinco dimensiones del instrumento, por lo que se considera apto para su aplicación.

3.3.2 Trait Meta Mood Scale (TMMS-24)

El Trait Meta Mood Scale – 24 (TMMS-24) es un instrumento de autoinforme elaborado por Mayer y Salovey y traducido al español por Fernández y Extremera (2005). Se trata de una escala tipo Likert en la cual, el participante califica del 1 (nada de acuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo) según se identifique con cada una de las 24 afirmaciones del cuestionario conformado por tres dimensiones de 8 ítems cada una (Fernández & Extremera, 2005). De manera más específica, las áreas de interés evalúan lo siguiente:

1. Atención: se refiere a la capacidad de cada individuo de reconocer sus emociones y estados de ánimo (Górriz et al., 2021)
2. Claridad: es el entendimiento de las propias emociones (Górriz et al., 2021)
3. Reparación: es la capacidad para poder regular las emociones (Górriz et al., 2021).

En su versión original, el TMMS-24 obtuvo una validez interna de .85. Mientras que su validación se obtuvo en un estudio con 3270 estudiantes de Chiapas, México, utilizando un análisis factorial exploratorio con extracción por factorización de ejes y rotación Varimax, en donde se encontró que cuatro factores explican el 58,23% de la varianza; por tanto, es un instrumento apto para su aplicación (Ocaña et al., 2019).

3.4 Procedimiento

Previo a la aplicación de los instrumentos de evaluación, ambas escalas fueron concentradas dentro de un formulario de Google Forms, en donde se incluyó una breve descripción de la investigación, el consentimiento informado y los criterios de inclusión para poder participar.

El siguiente paso fue solicitar permiso a docentes de la Facultad de Psicología BUAP que contuvieran grupos de alumnos con matrícula activa; una vez realizado el primer acercamiento, se acordaron días y horarios para su aplicación. Se compartió un código QR previamente impreso para que los participantes pudieran escanearlo con su celular, este método fue idóneo ya que la Facultad de Psicología cuenta con una adecuada red de wifi, y la mayoría de la población estudiantil cuenta con un dispositivo móvil que facilite esta acción.

Antes de comenzar el ejercicio, se presentó el acuerdo de confidencialidad y se pidió el consentimiento de los participantes para dar respuesta a los instrumentos mencionados y participar en la investigación. Al finalizar su participación, se les informó que podían escribir su correo electrónico para la devolución de sus resultados en un plazo no mayor a tres meses a partir de la fecha de aplicación.

Una vez finalizada la aplicación de los cuestionarios, los resultados fueron contenidos en una plantilla de Excel para calcular las puntuaciones totales de cada escala. Para elaborar el análisis de los datos se empleó estadística descriptiva e inferencial. En relación con la estadística descriptiva se obtuvieron: medidas de tendencia central y dispersión. Con respecto a la estadística inferencial se empleó estadística no paramétrica debido al tamaño de la muestra ($n \geq 50$) y a la aplicación de la prueba Kolmogorov

Smirnov $p = >.05$ indica una distribución no normal. Para comparar ambos grupos se utilizó la U de Mann-Whitney para hallar diferencias significativas entre dos muestras independientes, en este caso: estudiantes foráneos y locales. La información recabada fue analizada utilizando las bases de datos: JASP 0.18.1.0 y SPSS en su versión 29.0.2.0.

CAPITULO IV. RESULTADOS

En este capítulo se expondrán los resultados obtenidos de las dos pruebas aplicadas para esta investigación: el RESI-M y el TMMS-24. El orden para ambos casos será el mismo, comenzando por introducir el apartado correspondiente al instrumento, seguido de los resultados individuales y, finalmente, los generales.

4.1 Resultados RESI-M

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) en estudiantes foráneos y locales de la Facultad de Psicología BUAP. El apartado está compuesto por cinco subapartados, uno por cada categoría que conforma la escala y, al finalizar, se exponen los resultados generales, en donde se muestran las medidas de tendencia central.

Las puntuaciones de este instrumento se dan en función de la siguiente escala: 1(bajo), 2(medio-bajo), 3(medio-alto) y 4(alto). El valor final se obtiene del promedio de la sumatoria de cada área, dando como resultado cuatro posibles notas en cada categoría. Esta clasificación es propuesta en otros estudios en los que se replica dicha prueba, puesto que Palomar y Gómez (2010) califican los ítems únicamente de bajo a alto sin especificar el rango de la puntuación final (Miaja & Moral, 2017; Zempoaltecatl, 2018).

4.1.1 Resultados de la categoría Fortaleza y confianza en sí mismo

La primera categoría, como su nombre lo indica, se refiere a la capacidad para creer en sí mismo, en el optimismo para planear el futuro y la tenacidad para cumplir dichas metas, también tiene que ver con la seguridad con que enfrentan los obstáculos y el desarrollo de un plan de vida (Blanco et al., 2018). Las preguntas de este apartado dirigen a quien responde, a reflexionar sobre las adversidades que ha atravesado y de los recursos personales a los que ha recurrido para afrontarlas.

En la Tabla 1, se observa que un 17.59% (16) de los estudiantes foráneos consideran cuentan con niveles bajos o medios bajos en la categoría fortaleza y confianza en sí mismos, un porcentaje similar a los alumnos locales quienes obtuvieron las mismas notas en un 17.89% (17). Por otra parte, un 82.41% (75) de los estudiantes foráneos alcanzaron calificaciones medias altas o altas en la categoría antes mencionada, dichos resultados son cercano a los del alumnado local que registraron valores medios altos o altos en un 82.09% (78).

Tabla 1

Resultados de la categoría Fortaleza y Confianza en sí mismo

Valor	Foráneos		Locales	
	n	%	N	%
Baja	2	2.19	1	1.05
Media-Baja	14	15.38	16	16.84
Media-Alta	59	64.83	49	51.57
Alta	16	17.58	29	30.52
Total	91	100.00	95	100.00

4.1.2 Resultados de la categoría Competencia social

La segunda categoría se refiere a la habilidad para relacionarse con otras personas, entablar vínculos significativos o de amistad y usar el humor a su favor (Palomar & Gómez, 2010). Las preguntas referentes a este apartado van dirigidas hacia la iniciativa del individuo para acercarse con otras personas, hacer amigos y entablar conversaciones al tiempo que disfruta de estas. De acuerdo con la teoría, las relaciones significativas generan, posteriormente, redes de apoyo necesarias para brindar soporte cuando sea requerido.

En la Tabla 2, se observa que un 28.56% (26) de los estudiantes foráneos consideran cuentan con niveles bajos o medios bajos en la categoría competencia social, mientras que el 30.51% (29) de los alumnos locales reportan estos niveles. Por otra parte, un 71.42% (65) de los estudiantes foráneos alcanzaron calificaciones medias altas o altas en la categoría antes mencionada, dichos resultados son cercano a los del alumnado local que registraron valores medios altos o altos en un 69.47% (66).

Tabla 2

Resultados de la categoría Competencia social

Valor	Foráneos		Locales	
	n	%	n	%
Baja	2	2.19	3	3.15
Media-Baja	24	26.37	26	27.36
Media-Alta	48	52.74	47	49.47
Alta	17	18.68	19	20.00
Total	91	100.00	95	100.00

4.1.3 Resultados de la categoría Apoyo Familiar

La tercera categoría retrata el peso de las relaciones familiares en el individuo, contempla escenarios de apoyo, lealtad y valores compartidos (Palomar & Gómez, 2010). Dentro del instrumento, los reactivos abordan cuestiones de unidad y de disfrutar del vínculo que genera esta conexión.

En la Tabla 3, se observa que un 24.16% (22) de los estudiantes foráneos consideran cuentan con niveles bajos o medios bajos, en cuanto al apoyo percibido por su familia los alumnos locales puntúan únicamente en el valor medio-bajo un 14.73% (14). Por otra parte, un 75.81% (69) de los estudiantes foráneos alcanzaron calificaciones medias altas o altas en la categoría antes mencionada. Sin embargo, en esta ocasión el 85.26% (81) del alumnado local considera tener una puntuación alta o media alta en el apoyo familiar.

Tabla 3

Resultados de la categoría Apoyo Familiar

Valor	Foráneos		Locales	
	n	%	n	%
Baja	3	3.29	0	0
Media-Baja	19	20.87	14	14.73
Media-Alta	40	43.95	46	48.42
Alta	29	31.86	35	36.84
Total	91	100.00	95	100.00

4.1.4 Resultados de la categoría Apoyo Social

La cuarta categoría se refiere al soporte que brindan los amigos y grupos de personas cercanos con quienes se genere una relación de confianza para poder pedir ayuda en momentos difíciles (Palomar & Gómez, 2010). Dentro del cuestionario, también se contempla el apoyo familiar, por lo que, a grandes rasgos, se toman en cuenta los factores extrínsecos que motivan a la persona a movilizarse al cambio, en otras palabras, la consolidación de una red de apoyo.

En la Tabla 4, se observa que un 5.49% (5) de los estudiantes foráneos consideran cuentan con un nivel medio bajo en la categoría apoyo social, mientras que alumnos locales obtuvieron valores cercanos en un 3.15% (3). Por otra parte, un 94.5% (86) de los estudiantes foráneos alcanzaron calificaciones medias altas o altas en la categoría antes mencionada, dichos resultados son cercano a los del alumnado local quienes registraron valores medios altos o altos en un 96.83% (92).

Tabla 4

Resultados de la categoría Apoyo Social

Valor	Foráneos		Locales	
	n	%	n	%
Baja	0	0	0	0
Media-Baja	5	5.49	3	3.15
Media-Alta	25	27.47	33	34.73
Alta	61	67.03	59	62.10
Total	91	100.00	95	100.00

4.1.5 Resultados de la categoría Estructura

Por último, quinta categoría está relacionada con las habilidades individuales de planeación y organización para mantener una rutina pese a encontrarse en una situación adversa (Palomar & Gómez, 2010). Este apartado toma en cuenta la capacidad del individuo de proyectar sus planes a futuro, por lo que valora el esfuerzo de mantenerse fiel a un itinerario definido y generar disciplina para sostenerlo en el tiempo. Contar con un esquema de actividades es útil para no paralizarse en momentos complicados y es considerado un factor de protección para generar resiliencia.

En la Tabla 5, se observa que un 28.56% (26) de los estudiantes foráneos estima contar con niveles bajos o medios bajos en la categoría de estructura, un porcentaje similar, es decir, el 30.51% (29) de los alumnos locales dentro de estos valores. Por otra parte, un 71.42% (65) de los estudiantes foráneos alcanzaron calificaciones medias altas o altas, dichos resultados son cercanos a los del alumnado local que registraron valores medios altos o altos en un 69.47% (66).

Tabla 5

Resultados de la categoría Estructura

Valor	Foráneos		Locales	
	n	%	n	%
Baja	3	3.29	3	3.15
Media-Baja	23	25.27	26	27.36
Media-Alta	55	60.44	50	52.63
Alta	10	10.98	16	16.84
Total	91	100.00	95	100.00

4.1.6 Resultados generales de resiliencia

En la Tabla 6, se aprecia que en la categoría fortaleza y confianza en sí mismo los estudiantes foráneos obtuvieron las siguientes medidas de tendencia central: la $Mo=3$, la $M=3$ y la $Me=2.97$. Resultados similares se obtienen en la muestra de alumnos locales: $Mo=3.0$, $M=3.0$, $Me= 3.11$. En ambas muestras, el alumnado puntuó valores mínimos de 1 (bajo) y máximos de 4 (alto), sin embargo, tanto estudiantes foráneos como locales, consideran tener un nivel medio alto en torno a la primera categoría.

En competencia, los resultados son similares a la categoría anterior, con una $Me= 2.87$ para estudiantes foráneos y $Me= 2.86$ por parte de los alumnos locales, obteniendo nuevamente un resultado mayoritario del valor medio- alto en ambas muestras.

Para la categoría de apoyo familiar los estudiantes foráneos obtuvieron una $Me=3.44$, con una puntuación mínima de 1 (baja) y una máxima de 4 (alta) mientras que en los alumnos locales fue una $Me=3.22$ con una mínima de 2 (media-baja) y una máxima de 4 (alta), por lo que se puede concluir que el alumnado local cuenta con un mayor soporte familiar en comparación con el foráneo.

Por otra parte, tratándose de apoyo local, los estudiantes foráneos puntúan una $Me= 3.61$, una nota ligeramente mayor al de los alumnos locales quienes obtienen una $Me= 3.58$. Al mismo tiempo, ambas muestras reflejan el valor mínimo de 2 (medio -bajo) y el máximo se mantiene en 4 (alta), así como una $M=4$ (alta) y una $Mo=4$ (alta). En consecuencia, la ausencia del valor 1 (bajo) la convierte en la categoría con las notas más altas percibidas por los participantes.

Finalmente, en la categoría de estructura, el alumnado foráneo puntuó una $Me=2.79$, mientras que la población local obtuvo una $Me= 2.83$ con un valor mínimo de 1 (bajo) y máximo de 4 (alto). Pese a que en ambos casos la $M=3$ y $Mo=3$, los valores registrados en esta área son los más bajos considerados por la muestra.

Tabla 6

Medidas de tendencia central y de dispersión del RESI-M en estudiantes Foráneos y Locales

Categoría	Estudiantes	Mo	M	Me	SD	Min	Max
Fortaleza y Confianza en sí mismo	Foráneos	3.00	3.00	2.97	.64	1.00	4.00
	Locales	3.00	3.00	3.11	.71	1.00	4.00
Competencia	Foráneos	3.00	3.00	2.87	.72	1.00	4.00
	Locales	3.00	3.00	2.86	.76	1.00	4.00
Apoyo Familiar	Foráneos	3.00	3.00	3.44	.81	1.00	4.00
	Locales	3.00	3.00	3.22	.68	2.00	4.00
Apoyo Social	Foráneos	4.00	4.00	3.61	.59	2.00	4.00
	Locales	4.00	4.00	3.58	.55	2.00	4.00
Estructura	Foráneos	3.00	3.00	2.79	.67	1.00	4.00
	Locales	3.00	3.00	2.83	.73	1.00	4.00

Se observa que la categoría con las puntuaciones más altas tanto en estudiantes

foráneos y locales es la de Apoyo Social.

4.1.7 Diferencias entre estudiantes foráneos y locales en la prueba

RESI-M

Para la primera categoría, fortaleza y confianza en sí mismo, se obtuvo una $p = .563$, en competencia social $p = .975$, apoyo familiar con $p = .256$, en apoyo social $p = .903$ y estructura $p = .333$. Dado que en todas las categorías el valor fue de $p > .05$ no hay diferencias significativas entre estudiantes foráneos y locales de la Facultad de Psicología BUAP, por lo que se acepta la hipótesis nula.

Tabla 7

Diferencias entre estudiantes foráneos y locales en la prueba RESI-M

	Estudiantes	M	U de Mann-Whitney	Z	p
Fortaleza y Confianza en sí mismos	Foráneos	3.00	4110.50	-.578	.563
	Locales	3.00			
Competencia social	Foráneos	3.00	4311.00	-.031	.975
	Locales	3.00			
Apoyo Familiar	Foráneos	3.00	3907.00	-1.136	.256
	Locales	3.00			
Apoyo Social	Foráneos	4.00	4280.50	-.122	.903
	Locales	4.00			
Estructura	Foráneos	3.00	3969.00	-.967	.333
	Locales	3.00			

Estos resultados son congruentes con los análisis descriptivos previamente hechos.

4.2 Resultados TMMS-24

En este capítulo se describen los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la escala TMMS-24 en estudiantes foráneos y locales de la Facultad de Psicología BUAP. Se seguirá el orden previamente establecido, comenzando por los resultados de cada categoría y terminando con la descripción de los resultados globales.

Los valores asignados en cada categoría se dan debido al género de los participantes y se distribuyen de la siguiente manera:

En el caso de los hombres para la Atención Emocional, se considera que debe mejorar pues presta poca atención si obtiene un puntaje igual o menor a 21; es adecuada si recae en un rango de 22 a 32 puntos y deberá mejorar, pues presta demasiada atención si obtiene más de 33 puntos. En el caso de las mujeres se considera que debe mejorar, pues presta poca atención si obtienen un puntaje igual o menor a 24 puntos; es adecuada se recae en un rango de 25 a 35 puntos y deberá mejorar, pues presta demasiada atención si obtiene más de 36 puntos (Extremera y Fernández, 2005; Górriz et al., 2021).

Para la Claridad Emocional en los hombres se tendrá que mejorar si el resultado es igual o menor a 25 puntos; se toma por adecuada en el rango de 26 a 35 puntos y será excelente si es mayor de 36 puntos. Para las mujeres se tendrá que mejorar si el resultado es menor o igual a 23; se toma por adecuada si se ubica en un rango 24 a 34 y será excelente si es mayor a 35 puntos

Por último, para la categoría de Reparación Emocional en hombres, se tendrá que mejorar si se obtienen una puntuación igual o menor a 23 puntos; se considera adecuada en un rango de 24 a 35 puntos y será excelente si el puntaje es mayor o igual a 36. En el

caso de las mujeres se tendrá que mejorar si el puntaje es menor o igual a 23; se considera adecuada si se ubica en un rango de 24 a 34 y será excelente si es mayor o igual a 35 puntos (Extremera y Fernández, 2005; Górriz et al., 2021).

4.2.1 Resultados de Atención emocional

La primera área determina el grado de atención que el participante considera tener sobre sus emociones y sentimientos (Fernández & Extremera, 2005).

En la Tabla 8, se observa que el 61.53% (56) de los estudiantes foráneos considera poseer una adecuada atención emocional. De manera similar, el 67.36% (64) de los alumnos locales puntúa este valor. Por otro lado, el 38.45% (35) de la muestra foránea debe mejorar en este aspecto, puesto que está prestando poca o demasiada atención, al igual que el 32.62% (31) del alumnado local.

Tabla 8

Resultados de la categoría Atención Emocional

Valor	Foráneos		Locales	
	n	%	n	%
Debe mejorar su atención: presta poca atención	19	20.87	21	22.10
Adecuada Atención	56	61.53	64	67.36
Debe mejorar su atención: presta demasiada atención	16	17.58	10	10.52
Total	91	100.00	95	100.00

Este resulta ser la categoría con mejor puntaje, con el 61.53% de los estudiantes foráneos y 67.36% de los locales colocando como adecuada la atención que prestan a sus emociones

4.2.2 Resultados de Claridad emocional

La segunda dimensión evalúa la capacidad para comprender sus propias emociones, a partir de su propia percepción (Durán et al., 2004; Fernández & Extremera, 2005).

En la Tabla 9, se observa que en estudiantes foráneos el 70.32% (64) y el 71.57% (68) de los alumnos locales consideran poseer una adecuada o excelente claridad emocional. En contraste, el 29.67% (27) del alumnado foráneo y 28.42 (27) del local deben de mejorar en esta dimensión.

Tabla 9

Resultados de la categoría Claridad Emocional

Valor	Foráneos		Locales	
	n	%	n	%
Debe mejorar su claridad	27	29.67	27	28.42
Adecuada claridad	52	57.14	57	60.00
Excelente claridad	12	13.18	11	11.57
Total	91	100.00	95	100.00

Es recomendable fortalecer esta categoría para el 29.67% de estudiantes foráneos y 28.42% de los locales

4.2.3 Resultados de reparación emocional

La tercera dimensión contempla qué tan capaz se considera una persona para regular sus propias emociones (Fernández & Extremera, 2005).

En la tabla 10 se aprecia que el 70.68% (64) de los estudiantes foráneos y el 65.25% (62) de los alumnos locales consideran poseer una adecuada o excelente reparación emocional. Por otro lado, el 29.67% (27) de la muestra foránea juzga que debe mejorar en esta área, al igual que el 34.73% (33) del alumnado local.

Tabla 10

Resultados de la categoría Reparación Emocional

Valor	Foráneos		Locales	
	n	%	n	%
Debe mejorar su reparación	27	29.67	33	34.73
Adecuada reparación	51	56.04	56	58.94
Excelente reparación	13	14.28	6	6.31
Total	91	100.00	95	100.00

Pese a que la mayoría obtuvo puntuaciones de adecuada reparación en sus emociones, se debe trabajar con el 29.67% de los alumnos foráneos y 34.73% de los locales para fortalecer esta categoría.

4.2.4 Resultados generales de IE

En la tabla 11 se aprecia que en la categoría atención emocional los estudiantes foráneos obtuvieron las siguientes medidas de tendencia central: *la Mo=33.26, la M=31.00 y la Me=30.03*. Mientras que, por otra parte, los alumnos locales obtuvieron las siguientes notas: *Mo= 28.17, la M= 29.00 y la Me= 28.90* Pese a que los resultados son similares, la muestra foránea obtuvo una puntuación mínima de 15 y máxima de 40.00, frente a la local con *Min =14.00 y Max= 38.00* respectivamente. Esto indica niveles adecuados para esta categoría tanto para estudiantes foráneos como locales.

En la categoría claridad emocional, se obtuvieron los siguientes resultados con los estudiantes foráneos: *Mo=28.73; M= 28.00 y Me=27.18*. Mientras que los alumnos locales reportan lo siguiente: *Mo=27.82; M=27.00 y Me=26.93*. Por su parte, los primeros alcanzaron un puntaje mínimo de 11; en cambio, los segundos rebasaron a su contraparte al obtener una *Min= 16:00*; en ambos casos, la puntuación máxima se mantiene igual (40.00). En ambos casos, los valores arrojados colocan como adecuados los niveles de esta categoría.

Por último, en la categoría de reparación los estudiantes foráneos obtuvieron las siguientes medidas de tendencia central: *Mo= 25.96; M= 26.00 y Me= 26.81*; con una *Min=12.00 y Max=40*. Resultados similares obtienen los alumnos locales con las siguientes medidas: *Mo= 24.67; M=26.00 y Me= 25.80*, con una *Min=11.00 y Max= 37.00*. En ambos casos, reciben un valor adecuado en esta categoría.

Tabla 11

Medidas de tendencia central y de dispersión del TMMS-24 en estudiantes foráneos y locales

Categoría	Estudiantes	Mo	M	Me	SD	Min	Max
Atención emocional	Foráneos	33.26	31.00	30.03	6.04	15.00	40.00
	Locales	28.17	29.00	28.90	5.19	14.00	38.00
Claridad emocional	Foráneos	28.73	28.00	27.18	6.36	11.00	40.00
	Locales	27.82	27.00	26.93	6.11	16.00	40.00
Reparación	Foráneos	25.96	26.00	26.81	6.19	12.00	40.00
	Locales	24.67	26.00	25.80	5.77	11.00	37.00

Los resultados en la categoría de Atención emocional varían según su interpretación, ya que un puntaje alto, no implica una cualidad favorable en el resultado.

4.2 Diferencias entre estudiantes foráneos y locales en la prueba

TMMS-24

En la tabla 12 se puede apreciar los siguientes resultados por categoría: en atención se obtuvo una $p=.134$, en claridad $p=.731$ y en reparación $p=.349$. Al ser los resultados mayores a $p=.05$, se concluye que no se hayan diferencias significativas entre estudiantes foráneos y locales de la Facultad de Psicología BUAP, por tanto, se acepta la hipótesis nula.

Tabla 12*Diferencias entre estudiantes foráneos y locales en la prueba TMMS-24*

	Estudiantes	M	U de Mann-Whitney	Z	<i>p</i>
Atención	Foráneos	31.00	3773.00	-1.499	.134
	Locales	29.00			
Claridad	Foráneos	28.00	4196.50	-.344	.731
	Locales	27.00			
Reparación	Foráneos	26.00	3979.50	-.936	.349
	Locales	26.00			

Estos resultados son congruentes con los análisis descriptivos previamente hechos.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo pretende dar cierre a este trabajo de tesis, por tanto, se discuten los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados, relacionando estos con la literatura encontrada sobre el tema. Posteriormente, se expone la conclusión para, finalmente, presentar algunas recomendaciones para trabajos futuros que aborden las mismas variables.

5.1 Discusión

En este apartado se revisan a fondo los resultados obtenidos de la aplicación del RESI-M y el TMMS-24 en estudiantes foráneos y locales de la Facultad de Psicología BUAP.

5.1.1 Resiliencia

Por principio, en la primera categoría del RESI-M denominada Fortaleza y Confianza en sí mismo, el 82.41% (n=75) de los estudiantes foráneos, así como el 82.09% (n=78) de locales, obtuvieron puntuaciones de medias altas a altas, lo cual quiere decir los alumnos se consideran competentes para resolver distintas problemáticas de su entorno, tiene una autopercepción positiva y son capaces de generar planes para el futuro (Palomar & Gómez, 2010). Estos resultados se asemejan al estudio realizado por Villalba y Avello (2019), en donde, además, se encontró relación entre una nota media- alta de resiliencia en una población universitaria.

Entre las posibles explicaciones a las puntuaciones anteriores, se encuentran: los estilos de apego en la crianza, puesto que un apego seguro genera niños con mayor autoeficacia para resolver obstáculos (Giardini et al., 2017). Otra explicación puede

encontrarse dentro de la etapa del desarrollo propuesta por Erikson denominada “identidad frente a confusión” en la cual propone que los jóvenes se encuentran en un proceso de autodescubrimiento en el que comienzan a trazarse metas según las habilidades que posean o adquieran en este lapso (Papalia & Martorell, 2017).

Por otro lado, el 17.59% (n=16) de los estudiantes foráneos y 17.89% (n=17) de los locales, obtuvieron notas medio- bajas o bajas, implicando un descenso en capacidad de reflexión sobre sus herramientas para afrontar distintas adversidades, fallas en el optimismo y una visión borrosa sobre el futuro (Palomar & Gómez, 2010). En consecuencia, los alumnos pueden acarrear problemas en el rendimiento académico, experimentar mayores niveles de estrés y cambios negativos en el estado de ánimo. Esto puede deberse, entre otras cosas, a una mala integración entre pares en la etapa de desarrollo en la que se encuentran o una baja autoestima (Gómez-Molinero et al., 2018; Giardini et al., 2017).

En lo que respecta a la segunda categoría, Competencia Social, el 71.42% (n=65) de los estudiantes foráneos y 69.47% (n=66) del alumnado local oscilan en los niveles medio- alto y alto. Esto podría sugerir que los alumnos consideran tener una buena habilidad para relacionarse entre sí, generando vínculos de amistad y son capaces de usar el humor a su favor (Palomar & Gómez, 2010). De acuerdo con Vanistendael y Lecomte (2013), contar con redes de apoyo y ser capaz de interactuar dentro de estas construye un ambiente menos tenso, lo que permite ver el problema desde distintas perspectivas. Aunado a esto, el humor puede ser usado como un mecanismo de defensa que genere emociones positivas; reaccionar con gracias y contagiarla en situaciones

adversas, puede reducir el nivel de estrés que produzca dicho evento, promover la creatividad para la solución de conflictos y motivar al cambio (Forés & Grané, 2017).

Sin embargo, el 28.56% (n=26) alumnos foráneos y 30.51% (n=29) de los locales, obtuvo niveles medios bajos o bajos de esta misma categoría. De acuerdo con Ortunio y Guevara (2016) la función del humor es la evocación de emociones positivas para afrontar situaciones estresantes como las que vive un joven universitario, por tanto, al no poseer esta habilidad o tenerla en menor grado, se ve perjudicada la posibilidad de superar retos propios de esta etapa, además, puede derivar en problemas interpersonales, depresión y baja autoestima (Forés & Grané, 2017). Esto puede deberse al tipo de temperamento, puesto que mientras más irritable e inflexible sea, tendrá mayor dificultad para adaptarse (García- Vesga & Domínguez- De la Ossa, 2013).

En la tercera categoría, Apoyo Familiar, un 75.81% (n=69) estudiantes foráneos y 85.26% (n=81) de los locales, valora el soporte de su núcleo familiar de manera media-alta o alta; al respecto, se podría sugerir que mantienen una relación de lealtad entre sus miembros, comparten un sistema de creencias sobre la vida y disfrutan de su compañía (Palomar & Gómez, 2010). Las mismas autoras confirman estos datos, pues mencionan que los jóvenes de mayores de 20 años suelen puntuar más alto en este aspecto. Lo anterior, puede explicarse gracias a los factores de protección que desarrollan más resiliencia, dado que el núcleo familiar es uno de estos, especialmente cuando se acompaña de características como: contar con un buen modelo parental, crianza respetuosa con límites, vinculación afectiva saludable y un ambiente de validación y unidad entre los miembros (Caldera et al., 2016). Pese a que en el análisis de datos no

se encontró diferencias significativas, no es de ignorar el hecho de que los alumnos locales perciben mejor el apoyo proveniente de su familia.

Por otro lado, el 24.16% (n=22) de los alumnos foráneos y 14.73% (n=14) de locales puntúa esta categoría en niveles medios- bajos o bajos. Lo cual contrasta con los resultados previamente mencionados, sin embargo, no puede descartarse que tenga relación con la edad, puesto que Palomar y Gómez (2010) señalan que, al momento de aplicar la prueba, jóvenes menores de 19 años obtuvieron puntuaciones más bajas en la misma categoría. Lo anterior, se refleja consecuentemente en una mala o pobre relación con el núcleo primario, deficiencia en la comunicación de los miembros o desacuerdos en el sistema de creencias; en ocasiones, esto puede alterar el rendimiento académico, aunque no es una consecuencia directa (Palomar & Gómez, 2010).

Por esto, entre las posibles causas (sin importar el lugar de procedencia), se encuentran factores de riesgo tales como: La ausencia de figuras parentales, carencia afectiva por parte de los cuidadores primarios, invalidación de logros y emociones, crianza con límites difusos o carentes, entre otros que pudieran afectar al desarrollo de su bienestar integral. Cabe resaltar, además, que la muestra foránea obtuvo notas más bajas que la local, esto puede deberse a que, independientemente del tipo de relación familiar preexistente, esta enfrenta la separación de su ciudad de origen lo que acarrea de nuevas responsabilidades de tipo económicas, sociales y personales (Ruiz-Casanova et al., 2021).

Mientras tanto, en la cuarta categoría, Apoyo Social, el 94.5% (n=86) y 96.83% (n=92) de los estudiantes foráneos y locales respectivamente, menciona tener un valor medio alto o alto. Esto quiere decir que cuentan con una adecuada red de apoyo

conformada principalmente por familia y amigos, son capaces de pedir ayuda cuando lo necesitan y se muestran optimistas para superar problemas (Palomar & Gómez, 2010). Estos datos coinciden con los señalados por Flores et al. (2020) en donde se presenta al apoyo social como una de las estrategias de afrontamiento más recurrentes en los universitarios para generar resiliencia y, al igual que en esta investigación, sus resultados también oscilan entre niveles medios- altos y altos. Lo anterior se presume como el resultado de los procesos interaccionales entre familia y pares con quienes se comparta un mismo sistema de creencias o intereses afines, así como también se incluye a los llamados *tutores de resiliencia* (Cyrulnik & Anaut, 2016), es decir, aquellas figuras que de manera directa o indirecta brindan apoyo a los jóvenes. Adicionalmente, hay diversos testimonios que contemplan la escucha activa y el acompañamiento como un factor determinante para la reducción del malestar emocional (Vanistendael & Lecomte, 2013).

En contraste, el 5.49% (n=5) alumnos foráneos consideran tener un valor medio-bajo, al igual que el 3.15% (n=3) de los locales. A resaltar, este es el factor con la evaluación más alta dentro de la aplicación de la escala, siendo que ninguno de los grupos obtuvo valores bajos. Sin embargo, esto sugiere que se trata de estudiantes a los que se les dificulta la interacción con sus pares, pedir consejos o consideran cuentan con menos amigos con quienes desahogarse (Palomar & Gómez, 2010). Esto podría deberse a una baja inteligencia emocional para formar vínculos de amistad, falta de redes de apoyo familiares o comunitarias, ausencia de actividades recreativas o pasatiempos que involucren contacto social, poca o nula asistencia a clases, etc. (Caldera et al., 2015).

Por último, en la quinta categoría referente a la Estructura, se halló que el 71.42% (n=65) de los estudiantes foráneos y 69.47% (n=66) de los locales obtuvieron niveles

medios- altos y altos. Lo cual refleja que son individuos con una adecuada capacidad de planeación, pueden establecer y mantener una rutina, además conservar un horario de hábitos pese a encontrarse en situaciones adversas (Palomar & Gómez, 2010). Sobre este aspecto en particular, no se hallaron artículos que confirmen o contrasten estos números, sin embargo, la teoría sobre la resiliencia habla de la autoeficacia y el locus de control, que son dos habilidades en las que el individuo tiene una sensación de dominio sobre la situación, lo cual es importante puesto que alienta a la toma de decisiones consciente y alienta al individuo a su independencia para buscar soluciones (Becoña, 2006; Vanistendael & Lecomte, 2013). Esto puede deberse a que la planeación de un proyecto genera el sentimiento de esperanza, lo que motiva al individuo a seguir una continuidad para alcanzar objetivos que satisfagan su plan de vida (Vanistendael & Lecomte, 2013).

A pesar de esto, el 28.56% (n=26) y 30.51% (n=29) del alumnado foráneo y local, respectivamente, mantuvieron niveles medio- bajo y bajo en esta categoría. Esto sugiere que, ante una situación adversa, les costaría más trabajo mantener una rutina fija, continuar con sus actividades cotidianas o establecer un horario fijo (Palomar & Gómez, 2010). Nuevamente, no se encontraron estudios que confirmen o refuten los resultados de esta área, sin embargo, en la misma línea de ideas, el no poseer el sentido de control sobre la situación puede acarrear una dependencia hacia los demás para buscar solución a los problemas; a pesar de esto, lo ideal en ambos casos es buscar un equilibrio entre la autonomía y la capacidad de reconocer cuando pedir ayuda externa (Vanistendael & Lecomte, 2013).

Lo anterior puede deberse a una valoración sobre exigente o poco realista de los planes a futuro, ya sea que fijen más metas de las que son capaces de alcanzar o, por el contrario, que no cuenten con un objetivo en su plan de vida (Vanistendael & Lecomte, 2013).

Finalmente, al comparar los grupos en el estadístico U de Mann Whitney en las diferentes categorías, no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes foráneos y locales, por tanto, se acepta la hipótesis nula. Esto coincide parcialmente con los estudios de Caldera et al. (2015); Villalba y Avello (2019); Hernández et al. (2020), donde los niveles de resiliencia en muestras estudiantiles oscilaban igualmente en niveles medios altos y altos, aunque, si bien no compararon estudiantes foráneos y locales, tampoco se encontraron diferencias significativas al contrastar puntajes entre sexo, edad, o la licenciatura cursada al momento.

Lo antes dicho puede deberse a que la universidad por sí misma funge como un factor de protección externo en el que el estudiante desarrolla habilidades de afrontamiento útiles para su vida diaria (Caldera et al., 2015); También se puede relacionar con los cambios que conlleva el ingreso a la universidad, pues representa una revolución para el individuo que tendrá que aprender a reorganizar sus hábitos personales, alimenticios, financieros y relacionales (Rangel-Mendoza et al., 2019). Por último, dentro de la institución se generan redes de apoyo en donde sus miembros pueden ser *tutores de resiliencia*, es decir, proponer una mirada optimista a las adversidades presentes y futuras para lograr una adaptación saludable en el proceso de generar más resiliencia (Forés & Grané, 2017).

5.1.2 Inteligencia emocional

En cuanto a los resultados del TMMS-24, en la primera categoría correspondiente a la Atención Emocional, se encontró que el 61.53% (n=56) de los estudiantes foráneos y un 67.36% (n=64) de los locales consideran cuentan con una adecuada atención. Esto quiere decir que son capaces de reconocer emociones propias y ajenas, diferenciar entre expresiones apropiadas e inapropiadas, también pueden contextualizarlas de manera cultural y percibir las mediante el ambiente o en medios audiovisuales, por mencionar algunas habilidades prescritas por Mayer et al. (2016). Estos resultados se asemejan a los proporcionados por Coronado (2023) en el cual la mitad de la muestra conformada por universitarios valoró prestar una adecuada atención a sus emociones. Lo anterior, puede explicarse según Bisquerra (2009) con la educación recibida en el contexto familiar y escolar que facilite esta tarea.

Por otra parte, los estudiantes foráneos en un 38.45% (n=35) y los alumnos locales en un 32,62% (n=31), consideran deben mejorar en su atención emocional puesto que les prestan poca o mucha atención. Esto quiere decir que desarrollarán mayor dificultad para percibir sus emociones a través de su estado físico o sus pensamientos, les cuesta más trabajo identificar la sinceridad o falsedad de estas y, en consecuencia, se les dificultará la su regulación (Mayer et al., 2016). Además, Gómez y Vargas (2023) señalan que existe una correlación entre la atención emocional y la flexibilidad de pensamiento, por lo que, de no poseerla pueden, entre otras cosas, tener dificultades para solucionar problemas de manera eficaz y percibir mayores niveles de estrés.

En la segunda categoría, Claridad Emocional, se encontró que el 70.32% (n=64) de los alumnos foráneos y 71.57(n=68) de los estudiantes locales perciben poseerla de

manera adecuada o excelente. Por su parte, este atributo se traduce como la habilidad para comprender emociones propias y ajenas, por tanto, los jóvenes son capaces de: entender emociones simples y complejas, anticipar las reacciones cognitivas y emocionales en sí mismo y en otros, identifica la diferencia entre estados de ánimo y emociones, etc. (Mayer et al., 2016). Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal (2004), mencionan que existe evidencia de que una adecuada claridad en las emociones favorece a conductas más empáticas y menos violentas.

Sin embargo, el 29.67% (n=27) del alumnado foráneo y 28.42% (n=27) del local perciben que deben trabajar más en esta área. Es decir, que estos jóvenes tendrán mayor dificultad para comprender la evolución de sus emociones y las de sus pares, distinguir las diferencias culturales en su expresión y les costará más trabajo entender la evolución de una emoción compleja (Mayer et al., 2016).

En la tercera categoría perteneciente a la Regulación Emocional, el 70.68% (n=64) de los estudiantes foráneos y el 65.25% (n=62) de los alumnos locales valoran este factor como adecuado o excelente. Entendiendo esto, se puede decir que el alumnado puede manejar sus emociones y las de los demás, plantearse formas de sostener, reducir o producir una emoción o sentimiento, aceptar emociones tanto negativas como positivas, etc. (Mayer et al., 2016). No se encontraron estudios que confirmaran o refutaran datos similares, sin embargo, se destaca por ser una habilidad compleja en la que requiere de cierta madurez intelectual y emocional (Fernández & Extremera, 2005). Lo anterior, puede tener su origen en los estilos de apego de la crianza, puesto que la autorregulación no es innata, pero se imita según lo previsto por los cuidadores primarios (Giardini et al., 2017).

No obstante, el 29.67% (n=27) de los alumnos foráneos y el 34.73% (n=33) de los alumnos locales, puntúa esta área en un nivel bajo. Esto quiere decir que pueden presentar dificultades para engancharse o desengancharse de las emociones, producirlas o reducirla en momentos oportunos, manejarlas, o buscar estrategias de regulación (Mayer et al., 2016). Del mismo modo, los estilos de crianza y apego juegan un papel determinante, por lo que diversos autores como Bisquerra (2019) reconocen la necesidad de implementar la educación emocional en la familia, escuela y comunidad.

Al comparar los grupos con el estadístico U de Mann Whitney en las diferentes categorías, no se encontraron diferencias significativas entre estudiantes foráneos y locales, por lo que se acepta la hipótesis nula. Al momento de realizar la presente investigación, no se hallaron otros estudios donde se confirmen o se contrasten estos resultados en población de estudiantes foráneos o locales, sin embargo, se encontró que en población universitaria, es un predictor de resiliencia, además, existe evidencia suficiente sobre el beneficio de tener un adecuado nivel de IE para el rendimiento académico, relaciones interpersonales saludables y afrontamiento efectivo de problemas (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008; Trigueros et al., 2020; Coronado et al., 2023).

5.2 Conclusiones

De acuerdo con los resultados previamente expuestos, se puede observar que de manera general los estudiantes foráneos y locales de la Facultad de Psicología de la BUAP, obtuvieron mayoritariamente puntuaciones medias-altas y altas en las cinco categorías que conforman la escala. Esto sugiere que cuentan con recursos adecuados para afrontar distintas dificultades en su vida diaria. Pese a que no se encontraron

diferencias significativas, es posible observar que los alumnos locales cuentan con una red de apoyo familiar más sólida, mientras que para los foráneos esta se conforma mayoritariamente por su círculo social.

Si bien no existieron diferencias significativas entre estudiantes foráneos y locales, se encontró que, sin importar su procedencia 17.59% (n=16) estudiantes foráneos y 17.89% (n=17) locales, requieren apoyo en la categoría de Fortaleza y Confianza en sí mismos; 28.56% (n=26) y 30.51% (n=29) respectivamente sobre la Competencia social; 24.16% (n=22) y 14.73% (n=14) en el Apoyo Familiar; 28.56% (n=26) y 30.51% (n=29) en la Estructura. Por último, pero no menos importante, la categoría mejor evaluada fue la de Apoyo Social, siendo que únicamente se requieren reforzarla en 5.49% (n=5) de los estudiantes foráneos y 3.15% (n=3) de los locales.

Por lo anterior, es necesario el desarrollo de proyectos de intervención, por un lado, debido al impacto negativo que esto podría tener en su formación como: abandono escolar, malos hábitos de estudio, aislamiento, riesgo a padecer depresión o ansiedad y; por otra parte, es conveniente según los beneficios que podrían adquirirse como: mejorar la red de apoyo secundario, mejor desempeño escolar y menor riesgo de padecer estrés, depresión o ansiedad (Rangel-Mendoza et al., 2019; Trigueros et al., 2020).

En cuanto a los resultados del TMMS-24, se puede observar que la mayoría de los estudiantes considera tener niveles adecuados de Atención, Claridad y Reparación emocional, lo que es apropiado para mantener un buen desempeño académico, generar vínculos significativos con sus pares, y sostener hábitos saludables en su vida diaria, además de facilitar la toma de decisiones y la solución de conflictos (Fernández & Extremera, 2005).

Dentro de la IE tampoco se encontraron diferencias significativas, sin embargo, se concluye que, sin importar la procedencia, 38.45% (n=35) estudiantes foráneos y 32.62% (n=31) locales requieren apoyo en la Atención Emocional, 29.67% (n=27) y 28.42% (n=27) respectivamente, en la Claridad Emocional, mientras que 29.67% (n=27) y 34.73% (n=33) en la Reparación Emocional. Con base en lo anterior, la primera categoría es la que requiere una intervención más puntual, mientras que las demás áreas mantienen puntuaciones bastante similares, a excepción de los estudiantes locales en la última categoría, quienes obtuvieron notas más altas.

5.3 Recomendaciones

Con los datos arrojados en el presente trabajo, sería apropiado generar espacios de integración donde se trabajen ambas variables de manera general en la población estudiantil. Dado que los estudiantes locales, obtuvieron notas mayores, (aunque la diferencia sea mínima) sería prudente integrar grupos donde se fortalezcan las redes de apoyo; una posibilidad de lograrlo podría ser mediante talleres de desarrollo personal, autoestima, resiliencia e IE. Además, un acompañamiento más cercano por parte de la institución podría facilitar a los estudiantes el proceso de integración a la vida universitaria, por lo que no se deberían descartar las posibilidades de trabajar de manera conjunta entre estudiantes, docentes y personal administrativo para crear una comunidad más sólida y resiliente.

Por último, como sugerencia para futuros trabajos de investigación, sería recomendado ahondar más sobre los contrastes entre ambas poblaciones, puesto que los estudiantes foráneos forman una parte muy importante en número de la comunidad

universitaria, además de ampliar las variables en búsqueda de nuevas áreas de intervención.

5.4 Limitaciones

Algunas de las limitaciones del presente trabajo fueron las siguientes:

- Se trató de un estudio cuantitativo: pese a contar con datos cuantificables, no es posible considerar las experiencias personales de los participantes, las cuales pudieran enriquecer este estudio.
- No se realiza una intervención ni un seguimiento ya que es un estudio transversal.
- Sobre las limitaciones del instrumento RESI-M: sería adecuado que se aplicara en más estudiantes universitarios para tener una comparación más fidedigna de los resultados.

Referencias

- Afifi, T.D., Merrill, A.F., & Davis, S. (2016). The theory of resilience and relational load. *Journal of the international association for relationship Research*, 23, 663- 683.
https://www.researchgate.net/publication/309470221_The_theory_of_resilience_and_relational_load#fullTextFileContent
- American Psychological Association. (26 de julio de 2011). *El Camino a la Resiliencia*.
<https://www.apa.org/topics/resilience/camino>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
<https://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/4024/3878>
- Belykh, A. (2018). Resiliencia e Inteligencia Emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 255-282. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27057919014>
- Belykh, A. (2019). Resiliencia e Inteligencia Emocional: bosquejo de modelo integrador para el desarrollo del saber ser del estudiante universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 29(10), 158-179.
<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/529/1198>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (s.f.). *Modelo Universitario Minerva*. Dirección de educación superior.
<https://des.buap.mx/?q=content/modelo-universitario-minerva>
- Bisquerra A., R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra, R. (2019). *Educación emocional: propuesta para educadores y familias*. Descleé.

Blanco, J.R., Jurado, P.J., Aguirre, S. I., & Aguirre, J.F. (2018). Composición Factorial de la Escala de Resiliencia Mexicana en Universitarios Mexicanos. *Formación Universitaria*, 11(16), 99-106.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-

50062018000600099#:~:text=La%20submuestra%201%20qued%C3%B3%20constituida,424%20mujeres%20y%20393%20hombres

Bojórquez, C.I., & Moroyoqui, S.G. (2020). Relación entre inteligencia emocional percibida y ansiedad en estudiantes universitarios. *Espacios*, 41(13).

<https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/a20v41n13p07.pdf>

Caldera M., J.F., Aceves L., B. I., & Reynoso G., O.U. (2015). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio entre carreras. *Psicogente*, 19(36).

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-

01372016000200227

Camacho V., D. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia

Mexicana en población del norte de México. *Enseñanza e Investigación en*

Psicología, 21(1), 78-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248180009>

Coronado S., A., Bojórquez D., C.I., & Quintana L., V.A. (2023). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *Know and Share Psychology*, 4(3), 151-166.

<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/KASP/article/view/9604/8039>

Cyrulnik, B. (2008). *Los patitos feos*. Gedisa

- Cyrulnik, B., & Anaut, M. (2016). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*. Gedisa.
- Extremera P., N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105>
- Fernandes de A., L., Teva, I., & de la Paz B., M. (2015). Resiliencia en Adultos: Una Revisión Teórica. *Terapia Psicológica*, 33(3), 257-276. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78543221009>
- Fernández B., P., & Extremera P., N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz A., D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M.P., Extremera, N., & Augusto, J.M. (2012). Inteligencia Emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology /Psicología Conductual*, 20(1), 5-13. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/01.Fernandez-Berrocal_20-1.pdf
- Fínez S., M.J., Morán-Astorga, C., & Urchaga-Litago, J.D. (2019). Resiliencia a través de la edad y del sexo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 85-95. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349861666009/html/>

- Fiorentino, M.T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, 15(1), 95-113. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134212604004.pdf>
- Flores, L., López, J., & Vílchez, R.A. (2020). Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento: reto de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 35- 47.
- Forés M., A., & Grané O., J. (2017). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Narcea.
- Foronda M., D. P., & Vélez de la C., C. (2021). Origen del concepto de resiliencia y su crítica a su apropiación en los proyectos educativos de Medellín. *Revista Boletín Redipe*, 10(5), 83-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8116429>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- García-Vesga, M.C., & Domínguez-De la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), pp. 66-77. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77325885001.pdf>
- Giardini, A., Baiardini, I., Cacciola, B., Maffoni, M., Ranzini, L., & Sicuro, F. (2017). *Erik Erikson: El desarrollo psicosocial*. Salvat.
- Giardini, A., Baiardini, I., Cacciola, B., Maffoni, M., Ranzini, L., & Sicuro, F. (2017). *Mary Ainsworth, Mary Main: Situación extraña y teoría del apego*. Salvat.

- Gómez M., A.A., & Vargas E., A. del P. (2023). Inteligencia emocional y flexibilidad psicológica en estudiantes universitarios. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(7), 135-144.
- Gómez-Moliner, R., Zayas, A., Ruiz-González, P., & Guil, R. (2018). Optimism and Resilience Among University Students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1(1). 146-154.
https://www.researchgate.net/publication/324825604_Optimism_and_resilience_among_university_students#fullTextFileContent
- Górriz, A.B., Etchezahar, E., Pinilla-Rodríguez, D.E. Giménez-Espert, M.C., & Soto-Rubio, A. (2021). Validation of TMMS-24 in three spanish-speaking countries: Argentina, Ecuador and Spain. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, 18(975). <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/18/9753>
- Gough, G., & Gulliford, A. (2020). Resilience amongst Young carers: investigating protective factors and Benefit-finding as perceived by Young carers. *Educational Psychology in Practice*, 36(2), 149-169.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02667363.2019.1710469>
- Hernández L., J.A., Caldera M., J.F., Reynoso G., O.U., Caldera Z., I.A., & Salcedo O., S. (2020). Resiliencia. Diferencias entre estudiantes universitarios y jóvenes trabajadores. *Pensamiento Psicológico*, 18(1), 21-30.
<https://www.redalyc.org/journal/801/80164345004/html/>
- Hernández S., R., Fernández C., C., & Baptista L., M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Hidalgo-Andrade, P., Cañas-Lerma, A.J., & Cuartero-Castañer, M.E. (2022). Autocuidado, afrontamiento e inteligencia emocional en estudiantes

- universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 327- 340.
https://www.researchgate.net/publication/361728363_Autocuidado_afrentamiento_e_inteligencia_emocional_en_estudiantes_universitarios#fullTextFileContent
- Limonero J.T., Tomás- Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez- Romero, M.J., & Ardilla-Herrero A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology*, 20(1), 183-196.
<https://www.researchgate.net/publication/234139556>
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2016). The ability model of Emotional Intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073916639667>
- Métais, C., Burel, N., Gilham, J. E., Tarquinio, C., & Martin, Martin-Krumm, C. (2022). Integrative Review of the Recent Literature on Human Resilience: From Concepts, Theories, and Discussions Toward a Complex Understanding. *Europe's Journal of Psychology*, 18(1), 98-119. <https://doi.org/10.5964/ejop.2251>
- Miaja, A., M., & Moral, de la R., J. (2017). Validación de la Escala de Resiliencia Mexicana en mujeres con cáncer. *CIENCIAUANL*, 83. <https://cienciauanl.uanl.mx/?p=6905>
- Miranda-Rochín, D., López-Walle, J.M., Cantú-Berrueto, A., López-Gajardo, M.A., & García-Calvo, T. (2023). Inteligencia emocional y resiliencia en universitarios: influencia de la cultura, del género y del deporte competitivo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(3), 117-133.
<https://revistas.um.es/cpd/article/view/560221/346501>

Morán-Astorga, M.C., Finez-Silva, M. J., Menezes dos Anjos, E., Pérez- Lancho, M.C., Urchaga-Litago, J.D., & Vallejo- Pérez, G. (2019). Estrategias de afrontamiento que predicen mayor resiliencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 183-190.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1542/1339>

Ocaña Z., J., García L., G. A., & Cruz P., O. Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) en adolescentes de Chiapas, México. *European Scientific Journal*, 15(16), 280-294.
https://www.researchgate.net/publication/334212796_Propiedades_Psicometricas_del_Trait_Meta-Mood_Scale_TMMS-24_en_Adolescentes_de_Chiapas_Mexico

Ong, A.D., Zautra, A.J., & Carrington R., M. (2010). Psychological Resilience predicts decreases in pain catastrophizing through positive emotions. *Psychology & Aging*, 25(3), 516-523.
https://www.researchgate.net/publication/46379481_Psychological_Resilience_Predicts_Decreases_in_Pain_Catastrophizing_Through_Positive_Emotions#fullTextFileContent

Ortunio, C., M. S., Guevara, R., & Harold. (2016). Aproximación Teórica al Constructo Resiliencia. *Comunidad y Salud*, 14(2), 96-105.
<https://www.redalyc.org/pdf/3757/375749517012.pdf>

Palmero, F., & Martínez-Sánchez, F. (2010). *Motivación y emoción*. McGrawHill. Madrid.

Palomar L., J., & Gómez V., N. E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22.
<https://www.redalyc.org/pdf/180/18014748002.pdf>

Papalia, D.E., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. McGrawHill.

Rangel-Mendoza, A. S., Vázquez F., F. M., Ruiz V., N. V., Juárez N., S., Hernández S., G. A., & Gallegos T., R. M. (2019). Calidad de vida emocional en estudiantes foráneos de tres licenciaturas de una universidad pública del estado de Querétaro, México. *Horizonte de enfermería*, 30(1), 16-26.
<https://ojs.uc.cl/index.php/RHE/article/view/11870/10757>

Redorta, J., Obiols, M., & Bisquerra, R (2006). Emoción y conflicto: *Aprenda a manejar las emociones*. Paidós.

Richardson, G., & Waite, P.J. (2002). Mental Health promotion through Resilience and Resiliency Education. *International Journal of Emergency Mental Health*, 4(1), 65-75. https://www.researchgate.net/profile/Phillip-Waite-3/publication/11357918_Mental_health_promotion_through_resilience_and_resiliency_education/links/561bd97808aea80367243116/Mental-health-promotion-through-resilience-and-resiliency-education.pdf

Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
https://www.researchgate.net/publication/11523616_The_Metatheory_of_Resilience_and_Resiliency#fullTextFileContent

- Ruiz C., S.M.R., Pérez C., E.A., Canto E., J.C., Ortega S., G., & Canto E., J.A. (2021). Aspectos relevantes en la adaptación de estudiantes foráneos para determinar estrategias académicas. *Revista del centro de graduados en investigación. Instituto Tecnológico de Mérida*, 36(87), 56- 61. https://www.researchgate.net/publication/350922662_Aspectos_relevantes_en_la_adaptacion_de_estudiantes_foraneos_para_determinar_estrategias_academicas
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Developmental and Psychopathology*, 24(2), 335-344. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22559117/>
- Ruvalcaba R., N.A., Gallegos G., J., Orozco S., M. G., & Bravo A., H. R. (2019). Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 89-101. <https://www.redalyc.org/journal/679/67958346008/html/>
- Ryff, C.D. (2014). Self-realisation and meaning making in the face of adversity: a eudaimonic approach to human resilience. *Journal of Psychology in Africa*, 24(1), 1-12. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14330237.2014.904098>
- Saldaña G., J. (2014). Trauma, personalidad y resiliencia. Una psicoterapia breve integrada. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 4(3). https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/Trauma__personalidad_y_resiliencia.pdf
- Sánchez-Gómez, M., Cerisuelo T., M., Adelantado-Renau, M., & Bresó, E. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes universitarios de psicología: diferencias entre el primer y último semestre. *Academia y Virtualidad*, 14(2), 9-16.

<https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/196529/78577.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sanmartín U., R.C., & Tapia P., S.R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de estudiantes. *Ciencia Latina Internacional*, 7(3), 1399-1413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285

Stoycov, A., Chocheva, V., Shoshev, M., Dinchiyska, S., & Shosheva, V. (2017). Emotional Intelligence and Communicative Tolerance in Students. *Section Education and Educational Research*, (5), 149-156. <https://ebSCO.bibliotecabuap.elogim.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=127244407&lang=es&site=ehost-live>

Trigueros, R., Padilla, A.M., Aguilar-Parra, J.M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M.J., & López-Liria, R. (2020). The influence of Emotional Intelligence on Resilience, test anxiety, academic stress and the mediterranean diet. A study with university students. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, 17(6). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32245007/>

Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2013). *La felicidad es posible: despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos, construir la resiliencia*. Gedisa.

Vera G., S. (2014). Las Alumnas Universitarias: Modelo de Resiliencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(6), 143-150. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790016.pdf>

- Villalba C., K. O., & Avello M., R. (2019). Resiliencia como factor determinante para la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Educación Médica Superior*, 33(3). <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1845/881>
- Wilson, C.A., Plouffe, R.A., Saklofske, D.H., Di Fabio, A., Prince-Embury, S., & Babcock, S.E. (2019). Resiliency across cultures: A validation of the resiliency scale for Ypung Adults. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(1), 14-25.
- Zelcane, E., & Pipere, A. (2023). Finding a path in a methodological jungle: a qualitative research of resilience. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, (18). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482631.2023.2164948>
- Zempoaltecatl M., F. (2018). Diseño de una intervención psicoeducativa de resiliencia para cuidadores primarios informales de adultos mayores dependientes (Tesis de licenciatura). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Zukerfeld, R., & Zonis Z., R. (2011). Sobre el Desarrollo Resiliente: Perspectiva Psicoanalítica. *Perspectivas Teóricas*, 2(2), 105-120. <https://www.revistaclinicacontemporanea.org/archivos/cc2011v2n2a1.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M)

Instrucciones: A continuación, encontrará una serie de afirmaciones. Por favor indique con una X en el recuadro de la derecha, la respuesta que elija para cada una de las afirmaciones que se le presentan. No deje de contestar ninguna de ellas. Sus respuestas son confidenciales. Muchas gracias por su colaboración.

Sexo:	Edad:	Escolaridad:		
Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.-Lo que me ha ocurrido en el pasado me hace sentir confianza para enfrentar nuevos retos.				
2.-Sé dónde buscar ayuda.				
3.-Soy una persona fuerte.				
4.-Sé muy bien lo que quiero.				
5.-Tengo el control de mi vida.				
6.-Me gustan los retos.				
7.-Me esfuerzo por alcanzar mis metas.				
8.-Estoy orgulloso de mis logros.				

(Continúa)

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
9.-Sé que tengo habilidades.				
10.-Creer en mí mismo me ayuda a superar los momentos difíciles.				
11.-Creo que voy a tener éxito.				
12.-Sé cómo lograr mis objetivos.				
13.-Pase lo que pase siempre encontraré una solución.				
14.-Mi futuro pinta bien.				
15.-Sé que puedo resolver mis problemas personales.				
16.-Estoy satisfecho conmigo mismo.				
17.-Tengo planes realistas para el futuro.				
18.-Confío en mis decisiones.				
19.-Cuando no estoy bien. Sé que vendrán tiempos mejores.				
20.-Me siento cómodo con otras personas.				

(Continúa)

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
21.-Me es fácil establecer contacto con nuevas personas				
22.- Me es fácil hacer nuevos amigos.				
23.- Es fácil para mí tener un buen tema de conversación.				
24.-Fácilmente me adapto a situaciones nuevas.				
25.- Es fácil para mi hacer reír a otras personas.				
26.-Disfruto de estar con otras personas.				
27.-Sé cómo comenzar una nueva conversación.				
28.-Tengo una buena relación con mi familia.				
29.-Disfruto de estar con mi familia.				
30.- En nuestra familia somos leales entre nosotros.				
31.- En nuestra familia disfrutamos de hacer actividades juntos.				
32.- Aun en momentos difíciles, nuestra familia tiene una actitud optimista hacia el futuro.				

(Continua)

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
33.-En nuestra familia coincidimos en relación con lo que consideramos importante en la vida.				
34.- Tengo algunos amigos/familiares que realmente se preocupan por mí				
35.-Tengo algunos amigos/familiares que me apoyan.				
36.-Siempre tengo alguien que puede ayudarme cuando lo necesito.				
37.- Tengo algunos amigos/familiares que me alientan.				
38.-Tengo algunos amigos/familiares que valoran mis habilidades.				
39.-Las reglas y la rutina hacen mi vida más fácil.				
40.mantengo mi rutina aun en momentos difíciles.				
41.-Prefiero planear mis actividades.				
42.-Trabajo mejor cuando tengo metas.				
43.- Soy bueno para organizar mi tiempo				

Anexo 2 Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Instrucciones:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. 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.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

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 claro 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 me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	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