



Co-funded by
the European Union



MANUAL RESUPERES

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL
DESARROLLO DE LA RESILIENCIA EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR.
SUPERACIÓN DE ADVERSIDADES

2021-1-ES01-KA220-HED-000031173

MANUAL RESUPERES: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA RESILIENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. SUPERACIÓN DE ADVERSIDADES

FICHA TÉCNICA

Coordinación del Proyecto RESUPERES: María Del Mar Cepero

Coordinadora Científico: Carolina Sousa (Portugal, University of the Algarve)

Editores: Carolina Sousa, Carla Dionísio Gonçalves, Maria Leonor Borges (Portugal, University of the Algarve).

Contribuciones de:

Italia/Università Degli Studi Suor Orsola Benincasa: Fabrizio Manuel Sirignano, Maria Federica Paolozzi.

Noruega/Western Norway University of Applied Sciences: Odd Torleiv Furnes, Torbjørn Lundhaug, Frøydís Hausmann, Tone Nybakken, David, G. Hebert, Coral Falco (Editora).

Portugal/ University of Algarve: Carolina Sousa, António Lacerda, Carla Dionísio Gonçalves, Jorge Santos, Marisa Mártires, Maria Leonor Borges, Pedro Calado, Aurízia Anica.

Serbia/University of Belgrade: Olivera Knezevic, Dragan Mirkov, Aleksandar Nedeljkovic, Ana Orlić.

España/University of Granada: María Del Mar Cepero, Francisco Javier Rojas-Ruiz, Rosario Padial-Ruz, Diego Collado-Fernández, Laura García-Pérez, Pedro Valdivia-Moral, Félix Zurita-Ortega, Juan Carlos de la Cruz Márquez, Juan Carlos de la Cruz Campos, José Luis Ubago-Jiménez, Ignacio Rojas Ruiz, J. Joaquín Muros, Andrés B. Fernández Revelles, Antonio J. Pérez Cortés, Amador García-Ramos, Fernando Rojas Ruiz, Olga Valenzuela Cansino.

Diseño y portadas: Carlos Filipe Cruz y Coral Falcó.

Publicado: 2024

DOI: <https://doi.org/10.34623/3vbm-8j42>

ISBN (Electronic): 978-989-9127-95-1

Esta publicación forma parte de los resultados del Proyecto "RESUPERES. Propuesta de intervención para el desarrollo de la Resiliencia en la Educación Superior. Superación de adversidades", que es un proyecto de colaboración de cooperación Erasmus+ en Educación Superior KA220-HED, financiado por la Comisión Europea para el periodo 2022-2025.



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**



**UNIVERSITY OF
BELGRADE**



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA**



UAlg ESEC

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO



**Western Norway
University of
Applied Sciences**



The "RESUPERES" project is co-financed by the Erasmus+ program of the European Union. The content of the publication is the sole responsibility of the University of Granada, and neither the European Commission nor the Spanish Service for the Internationalization of Education (SEPIE) are responsible for the use that may be made of the information disseminated here.



Co-funded by
the European Union



Indice



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. Constructos teóricos de la Resiliencia

- 1.1. Justificación conceptual de la importancia de la resiliencia en la educación superior**
- 1.2. Definiendo resiliencia**
- 1.3. Evolución teórica de la resiliencia**
- 1.4. Modelo individual de vulnerabilidad**
- 1.5. Concepto de invulnerabilidad**
- 1.6. Lenguaje relativo a la resiliencia**
- 1.7. Componentes de la resiliencia**
 - 1.7.1. Componentes de la resiliencia en el Proyecto RESUPERES: Constructos resilientes para la Educación Superior
- 1.8. Factores protectores de la resiliencia**
- 1.9. Factores de riesgo en relación con la resiliencia**
- 1.10. Conceptos relacionados con la resiliencia**
- 1.11. Dimensiones estructurales de la resiliencia**
- 1.12. Programas de desarrollo de la resiliencia**
- 1.13. Implicaciones de la promoción de la resiliencia en la educación superior**
- 1.14. Evaluación de la resiliencia. Instrumentos**

CAPÍTULO 2. Construyendo resiliencia

- 2.1. Las siete Cs de la resiliencia**
- 2.2. La “Casita” de la resiliencia**

CAPÍTULO 3. Resiliencia en la educación superior en el contexto europeo

- 3.1. El estudiantado de educación superior y la resiliencia**
- 3.2. El profesorado de educación superior y la resiliencia**

CAPÍTULO 4. Resiliencia en la Educación Superior en los países socios del Proyecto RESUPERES

- 4.1. Italia. Universidad de Suor Orsola Benincasa (UNISOB, Nápoles)**
 - 4.1.1. Revisión sobre la resiliencia en el contexto de la Universidad Suor Orsola Benincasa
- 4.2. Noruega. Universidad de Western Norway (HVL, Bergen)**
 - 4.2.1. Revisión sobre resiliencia: proyectos realizados en una universidad noruega
 - 4.2.2. Proyectos de resiliencia ejecutados en la Universidad HVL de Bergen, Noruega
- 4.3. Portugal. Universidad do Algarve (UALg, Faro)**
 - 4.3.1. Revisión de la resiliencia en Portugal: un análisis polifacético
- 4.4. Serbia. Universidad de Belgrado (UB, Belgrado)**
 - 4.4.1. Revisión de proyectos y manuales de resiliencia en Serbia
 - 4.4.2. Revisión sobre resiliencia: Artículos de investigación
 - 4.4.3. Propuestas de intervención para promover la resiliencia
- 4.5. España. Universidad de Granada (UGR, Granada)**
 - 4.5.1. Revisión de estudios sobre resiliencia: investigaciones, artículos y programas sobre el desarrollo de la resiliencia en la educación superior en España

- 4.5.2. Revisión sobre los enfoques de la investigación educativa que promueven el bienestar integral de estudiantes y profesorado, en las universidades españolas
- 4.5.3. Revisión de la investigación en resiliencia y constructos resilientes en el contexto universitario, en la Universidad de Granada

CAPÍTULO 5. RESUPERES Áreas, Contenidos y Actividades para desarrollar la Resiliencia en la educación superior

5.1. Arte y creatividad

- 5.1.1. Revisión de la investigación sobre el arte y la creatividad en relación con la resiliencia
- 5.1.2. Actividades para desarrollar la resiliencia a través del arte
- 5.1.3. Programa de actividades de RESUPERES para desarrollar la resiliencia a través del arte y la creatividad

5.2. Formación autobiográfica

- 5.2.1. Revisión de la investigación sobre el uso de autobiografías e historias de vida para promover la resiliencia
- 5.2.2. ¿Por qué utilizar las autobiografías en la educación?
- 5.2.3. Creación de un ambiente colaborativo
- 5.2.4. Autobiografías y vida profesional
- 5.2.5. Autobiografías y resiliencia
- 5.2.6. Deconstrucción y comprensión en relación con el enfoque autobiográfico
- 5.2.7. Constructos de resiliencia que promueven el uso de las autobiografías
- 5.2.8. Programa de actividades de RESUPERES para desarrollar la resiliencia a través de la formación autobiográfica

5.3. Breathing

- 5.3.1. Revisión de la investigación sobre la respiración y la resiliencia
- 5.3.2. Actividades enfocadas al fortalecimiento de la resiliencia utilizando los contenidos de Respiración
- 5.3.3. Programa de actividades RESUPERES para desarrollar la resiliencia a través de Breathing

5.4. Canoa: Actividad física en el Medio Natural

- 5.4.1. Revisión de la investigación sobre resiliencia y actividades en el medio natural
- 5.4.2. Revisión sobre resiliencia y actividades en el medio natural: Canoa
- 5.4.3. Actividades de canoa centradas en el fortalecimiento de la resiliencia
- 5.4.4. Programa de actividades RESUPERES para desarrollar la resiliencia a través de deporte de Canoa

5.5. Expresión corporal y danza

- 5.5.1. Revisión de la investigación sobre la Expresión corporal como herramienta para el desarrollo de la resiliencia. La importancia del desarrollo integral del estudiante
- 5.5.2. La expresión corporal y la danza como herramientas para el desarrollo integral
- 5.5.3. Conceptualización de las herramientas de Expresión corporal y sus beneficios en el desarrollo de la resiliencia
- 5.5.4. Análisis de programas de intervención basados en herramientas de expresión corporal
- 5.5.5. Programas específicos de expresión corporal y danza
- 5.5.6. Actividades enfocadas al Desarrollo de la Resiliencia utilizando los contenidos de Expresión corporal y Danza.

5.5.7. Programa de actividades RESUPERES para desarrollar la resiliencia a través de la expresión corporal y la danza

5.6. La interpretación del patrimonio

5.6.1. Revisión de la investigación sobre resiliencia y patrimonio cultural

5.6.2. Actividades centradas en el desarrollo de la resiliencia a través de los contenidos de la Interpretación del Patrimonio

5.6.3. Programa de actividades de RESUPERES para el desarrollo de la resiliencia a través de la interpretación del patrimonio

5.7. Gimnasia interior: Mindfulness

5.7.1. Revisión de la investigación sobre Mindfulness

5.7.2. Investigación sobre Mindfulness en el contexto universitario

5.7.3. La Gimnasia interior como herramienta para promover una conexión profunda con el yo interior y la capacidad de resiliencia

5.7.4. Herramientas de desarrollo personal o de tercera generación que contribuyan a mejorar la resiliencia

5.7.5. Programa de actividades RESUPERES para desarrollar la resiliencia a través de la Gimnasia Interior y el Mindfulness

5.8. Conciencia musical y emocional

5.8.1. Revisión de investigaciones sobre inteligencia emocional y Música

5.8.2. Constructos de resiliencia desarrollados a través de la Música

5.8.3. Programa de actividades RESUPERES para desarrollar la resiliencia a través de la Música

5.9. Acondicionamiento físico

5.9.1. Revisión de la investigación sobre la resiliencia y el acondicionamiento físico

5.9.2. Actividades de acondicionamiento físico centradas en el desarrollo de la resiliencia

5.9.3. Programa de actividades RESUPERES para el desarrollo de la resiliencia a través del Acondicionamiento Físico

5.10. Fotografía y comunicación

5.10.1. Revisión de la investigación sobre la Fotografía como medio de comunicación y resiliencia

5.10.2. Proyectos, estudios y contenidos que aborden la Fotografía como herramienta para el desarrollo de la resiliencia

5.10.3. Programa de actividades RESUPERES para desarrollar la resiliencia a través de la fotografía y la comunicación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1.1. *Cambio*, Mariana Gonçalves, Pasteles sobre papel, 2024.
- Figura 1.2. *Introspección*, Dária Baskirova, Tinta china y plumas sobre papel, 2022
- Figura 1.3. *Estado del alma*, Dária Baskirova, China Tinta sobre papel, 2022.
- Figura 1.4. *Marco conceptual de Brofenbrenner*.
- Figura 1.5. *Constructos RESUPERES utilizados para el desarrollo de la resiliencia en el contexto de la educación superior (Cepero,2023a, 2024)*.
- Figura 2.1. *Modelo de Wolin y Wolin (1993)*.
- Figura 2.2. *Insight del modelo de Wolin &Wolin, 1993*.
- Figura 2.3. *Independencia según el modelo de Wolin &Wolin, 1993*.
- Figura 2.4. *Relaciones según el modelo de Wolin y Wolin, 1993*.
- Figura 2.5. *Iniciativa del modelo de Wolin &Wolin, 1993*.
- Figura 2.6. *Creatividad y Humor por el modelo de Wolin & Wolin, 1993*.
- Figura 2.7. *La moralidad según el modelo de Wolin & Wolin, 1993*.
- Figura 2.8. *El modelo "Casita" de resiliencia en el ámbito laboral*.
- Figura 3.1. *Salida de la luna*, Mariana Gonçalves, Pasteles sobre papel (2024).
- Figura 4.1. *Equipo RESUPERES en Formación para el Aprendizaje y la Enseñanza actividad C3.1. Implementación de la asignatura RESUPERES, en Granada (España, febrero de 2024)*.
- Figura 4.2. *Equipo RESUPERES (estudiantado y profesorado) en el Estudio Piloto Italia, en la Universidad Suor Orsola Benincasa (Nápoles, Italia)*.
- Figura 4.3. *Publicación en la revista Investindustrial del proyecto europeo y de las actividades a realizar (23 de noviembre de 2023)*.
- Figura 4.4. *Equipo RESUPERES (estudiantes y profesorado) en el Estudio Piloto Noruega, en la Universidad de Western Norway (Bergen, Noruega)*.
- Figura 4.5. *Equipo RESUPERES (estudiantes y profesorado) en el Estudio Piloto Noruega, en la Universidad de Western Norway (Bergen, Noruega)*.
- Figura 4.6 *Recepción del equipo de gobierno de la Universidad del Algarve, al equipo de RESUPERES, en la Actividad Formativa Aprendizaje, Enseñanza C3.2. Portugal*.
- Figura 4.7. *Recepción del equipo de gobierno de la Universidad del Algarve, al equipo de RESUPERES, en la Actividad Formativa Aprendizaje, Docencia C3.2. Portugal*.
- Figura 4.8. (Collage) *Equipo RESUPERES en Formación en Aprendizaje y Enseñanza actividad C2.2. Estudio piloto Portugal, en Faro (febrero, 2023)*.
- Figura 4.9. (Collage) *Equipo RESUPERES en Formación en Aprendizaje y Enseñanza actividad C2.3. Estudio piloto Serbia, en Belgrado, Serbia (abril, 2023)*.
- Figura 4.10. *El artículo del Centro de Protección Infantil Ayudar a los niños a desarrollar resiliencia, manejar el estrés y las emociones fuertes usando la 'Regla de los 90 segundos' se compartió en la página web del Hub*.
- Figura 4.11. (Collage) *Fotos del Equipo de RESUPERES en las diferentes actividades de Formación de Aprendizaje y Enseñanza, en Granada*.
- Figura 5.1. *Estudiantes en la Implementación de la asignatura RESUPERES en Italia (Módulo: Formación Autobiográfica, Profs. Maddalena, S. y Paolozzi, F.)*
- Figura 5.2. *Estudiantes en la Implementación de la asignatura RESUPERES en Portugal (Módulo Arte y Creatividad, Prof. Mártires M.)*.
- Figura 5.3. *Estado del alma*, Mariana Gonçalves, 16 años, Pasteles al óleo sobre papel (2022).

- Figura 5.4. *Paul Klee – Senecio.*
- Figura 5.5. *Marcel Duchamp – Autorretrato.*
- Figura 5.6. *Pablo Picasso - La chica ante el espejo.*
- Figura 5.7. *Autorretrato / Introspección, Mariana Gonçalves, 16 años, Pasteles al óleo sobre papel, 2022.*
- Figura 5.8. *Autorretrato / Introspección, Lia Palma, 15 años, Pasteles al óleo sobre papel, 2022.*
- Figura 5.9. *Ejemplo de punto de partida.*
- Figura 5.10. *Fernando Brízio - El Viaje.*
- Figura 5.11. *Jackson Pollock - goteo/pintura de acción.*
- Figura 5.12. *Salpicaduras de tinta, Dária Bashkistrova, 18 años, Tinta sobre papel.*
- Figura 5.13. *João Custódio, Salpicaduras de tinta Punto de partida.*
- Figura 5.14. *Salpicaduras de tinta, João Custódio, 16 años, Tinta y plumas sobre papel, 2022.*
- Figura 5.15. *João Custódio, Texto de memoria descriptiva.*
- Figura 5.16. *Salvador Dalí – La jirafa en llamas.*
- Figura 5.17. *Salvador Dalí – La persistencia de la memoria.*
- Figura 5.18. *Salvador Dalí – Dormir.*
- Figura 5.19. *Sueño surrealista, Mariana, Pasteles al óleo sobre papel.*
- Figura 5.20. *El sueño, Dária, plumas sobre papel.*
- Figura 5.21. *Surrealista. Sueño, João, Plumas sobre papel*
- Figura 5.22. *Wassily Kandinsky (Amarillo-Rojo-Azul)*
- Figura 5.23. *Piet Mondrian (Boogie Woogie)*
- Figura 5.24. *Fado Emoción, Marina, Técnica mixta sobre papel.*
- Figura 5.25. *Fado Emoción, Federica, Técnica mixta sobre papel.*
- Figura 5.26. *Emoción de fado, Inês, técnica mixta sobre papel.*
- Figura 5.27. *Las dos Fridas, 1939.*
- Figura 5.28. *El árbol de la esperanza sigue siendo fuerte.*
- Figura 5.29. *Hospital Henry Ford (La cama voladora), 1932.*
- Figura 5.30. *Penas, Dária, plumas sobre papel.*
- Figura 5.31. *Penas, Catarina, Pasteles al óleo sobre papel.*
- Figura 5.32. *Penas, Letícia, Pluma sobre papel.*
- Figura 5.33. *Dolores, Jesús, carboncillo sobre papel.*
- Figura 5.34. *Penas, Mariana, Pasteles al óleo sobre papel.*
- Figura 5.35. *Penas, Lia, Pasteles al óleo sobre papel.*
- Figura 5.36. *Penas, Diogo, lápices de colores sobre papel.*
- Figura 5.37. *Lucio Fontana en el trabajo.*
- Figura 5.38. *Lucio Fontana, Azulejo (1959).*
- Figura 5.39. *Lucio Fontana, Concepto Espacial.*
- Figura 5.40. *Noche estrellada – Vincent Van Gogh.*
- Figura 5.41. *Arte de graffiti de Banksy.*
- Figura 5.42. *Arte de graffiti de Banksy 2.*
- Figura 5.43. *Guernica, Pablo Picasso, 1937.*
- Figura 5.44. *Edvard Munch, El grito, litografía (1895).*
- Figura 5.45. *Edvard Munch, El grito (1893).*
- Figura 5.46. *Arte y Creatividad Módulo RESUPERES Diferentes capacidades, opiniones, ... (La emoción del arte).*
- Figura 5.47. *Implementación de la asignatura RESUPERES en Portugal (Módulo Arte y Creatividad, Prof. Mártires, M.).*

- Figura 5.48. *Collage. Equipo RESUPERES, y Proyectos realizados en el Estudio Piloto Portugal (Módulo Arte y Creatividad trabajando la Emoción, Prof. Mártires, M.).*
- Figura 5.49. *Autobiografía e Historias de Vida en relación a la Resiliencia, Árbol de Historias de Vida (Módulo RESUPERES).*
- Figura 5.50. *La interconexión entre la emoción y la cognición: Pensamiento emocional.*
- Figura 5.51. *RESUPERES team building your Emotions Tree, en el Estudio Piloto Italia (Módulo Formación Autobiográfica, Profs. Maddalena, S. & Paolozzi, F.).*
- Figura 5.52. *Narrando Emociones con Barro (Estudiantes en la Implementación de la asignatura RESUPERES en Italia).*
- Figura 5.53. *El árbol de la vida (Equipo RESUPERES en el Estudio Piloto Nápoles, Módulo de Formación Autobiográfica, Profs. Maddalena, S. y Paolozzi, F.)*
- Figura 5.54. *Alumnado de la UNISOB en la Implementación de la Asignatura RESUPERES (Módulo Interpretación del Patrimonio).*
- Figura 5.55. *Parcelas de Resiliencia, actividad en la Asignatura de Implementación RESUPERES en Italia (Módulo: Formación autobiográfica, Prof. Maddalena, S.).*
- Figura 5.56. *Collage Profesorado y Alumnado RESUPERES en la implementación de la asignatura Italia (Módulo de formación Autobiografía).*
- Figura 5.57. *Módulo de Respiración (Estudio Piloto RESUPERES, Serbia).*
- Figura 5.58. *Respiración en grupo, actividad en la implementación de la asignatura RESUPERES en Serbia (Módulo Breathing, Prof. Knezevic, O.).*
- Figura 5.59. *Profesorado y Estudiantes RESUPERES en la implementación de la asignatura Serbia (Módulo de Breathing, Prof. Knezevic, O.).*
- Figura 5.60. *Implementación de la asignatura RESUPERES en Serbia (Módulo Breathing, Prof. Ristovski, A.).*
- Figura 5.61. *Estudio Piloto RESUPERES en Serbia (Módulo Actividad física en el medio natural: Dragon Boat), y Estudio Piloto RESUPERES en Bergen (Módulo Canoa).*
- Figura 5.62. *Remo en parejas, actividad en Estudio Piloto RESUPERES Noruega (Módulo Canoa).*
- Figura 5.63. *Equipo RESUPERES Noruega (Módulo Canoa)*
- Figura 5.64. *(Collage). Profesorado y alumnado en el Estudio Piloto RESUPERES Noruega (Módulo Canoa, Prof. Lundhaug, T.).*
- Figura 5.65. *(Collage). Profesorado y alumnado en el Estudio Piloto RESUPERES Noruega (Módulo Canoa, Prof. Lundhaug, T.).*
- Figura 5.66. *(Collage). Profesorado y alumnado en el Estudio Piloto RESUPERES Noruega (Módulo Canoa, Prof. Lundhaug, T.).*
- Figura 5.67. *Equipo RESUPERES en la Implementación de la asignatura RESUPERES España (Módulo Expresión Corporal y Danza, Prof. Martín, C.).*
- Figura 5.68. *Alumnado de la asignatura Implementación RESUPERES (Danza Popular, Prof. Padial, R.)*
- Figura 5.70. *Expresión corporal: Improvisación y Creatividad, actividad del Estudio Piloto RESUPERES (Módulo Expresión Corporal y Danza, Profs. Martín, C. y Padial, R.).*
- Figura 5.71. *Equipo RESUPERES en el Estudio Piloto RESUPERES España en el Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía de Granada (Módulo Expresión corporal y Danza., Prof. Martín, C.)*

- Figura 5.72. *Implementación de la Asignatura RESUPERES en estudiantado de Máster de la Universidad de Granada (Módulo Expresión corporal y Danza, Prof. Martín, C.).*
- Figura 5.73. *Implementación de la Asignatura RESUPERES en estudiantado de la Universidad de Granada (Módulo Expresión corporal y Danza, Prof. García, L.).*
- Figura 5.74. *La historia de Nápoles: Visita a las Catacumbas de San Gennaro (Equipo RESUPERES, Estudio Piloto Nápoles, Patrimonio Cultural).*
- Figura 5.75. *Visita al Polo Museal de la Universidad Suor Orsola Benincasa de Nápoles (Equipo RESUPERES).*
- Figura 5.76. *Visita al Museo Arqueológico Nacional de Nápoles (Equipo RESUPERES).*
- Figura 5.77. *Alumnado y profesorado RESUPERES en la actividad Estudio Piloto de Patrimonio Cultural de Portugal: "¿Qué pasó en este lugar? (Módulo Interpretación del Patrimonio).*
- Figura 5.78. *Estudiantado y profesorado RESUPERES en el Estudio Piloto de Nápoles. Actividad de Patrimonio Cultural (Módulo Interpretación del Patrimonio).*
- Figura 5.79. *Símbolos de la historia de Belgrado (Estudio Piloto RESUPERES Serbia: Módulo Patrimonio Cultural).*
- Figura 5.81. *Estudiantado y profesorado en el Estudio Piloto RESUPERES Noruega (Módulo Mindfulness).*
- Figura 5.82. *Sesión de Mindfulness. Implementación de la asignatura RESUPERES en la Universidad de Granada (Módulo Gimnasia Interior, Prof. Collado, D.).*
- Figura 5.83. *La respiración como técnica de relajación: Implementación de la asignatura RESUPERES en la Universidad de Granada (Módulo Gimnasia Interior, Prof. Collado, D.).*
- Figura 5.84. *Implementación de la asignatura RESUPERES en España (Módulo Gimnasia Interior, Prof. Collado, D.).*
- Figura 5.85. *Sesión de meditación en el Estudio Piloto RESUPERES España (Módulo Gimnasia Interior, Prof. Collado, D.).*
- Figura 5.86. *Equipo RESUPERES en la Implementación de la asignatura Universidad de Granada (Módulo Gimnasia Interior, Prof. Collado, D.).*
- Figura 5.87. *Equipo RESUPERES en la Implementación de la asignatura Universidad de Granada (Módulo Gimnasia Interior, Prof. Collado, D.).*
- Figura 5.88. *Banda de música inclusiva, la música es un arte social e inclusivo, dos constructos que desarrollan la resiliencia y la IE (Módulo de Música y Conciencia Emocional).*
- Figura 5.89. *Alumno escuchando y sintiéndose bien con la música (Módulo Música y Conciencia Emocional).*
- Figura 5.90. *Imágenes visuales utilizadas en la implementación de la asignatura en Noruega (Módulo Música y Conciencia Emocional).*
- Figura 5.91. *Escucha activa de la Música y las Emociones (Módulo Música y Conciencia Emocional).*
- Figura 5.92. *Equipo RESUPERES en la implementación de la asignatura en Noruega (Música y emoción, Prof. Hebert, D.).*
- Figura 5.93. *Estudiantado y profesorado en el estudio piloto RESUPERES Noruega (Módulo Música y conciencia emocional, Prof. Furnes, O.).*
- Figura 5.94. *Juego de calentamiento para la cohesión grupal. Estudio Piloto RESUPERES Serbia (Módulo de acondicionamiento físico).*

- Figura 5.95. *Equipo RESUPERES en el Estudio Piloto Serbia (Módulo Acondicionamiento Físico: tarea Juegos Pre-deportivos).*
- Figura 5.96. *Estudiantado y profesorado en el Estudio Piloto RESUPERES Serbia (Módulo condición física "Danza Popular").*
- Figura 5.97. *Actividad física al aire libre, Equipo RESUPERES en el Estudio Piloto RESUPERES Serbia (Módulo Condición Física)*
- Figura 5.98. *Implementación de la asignatura RESUPERES en España (Módulo Condición Física, tarea de deporte adaptado, Prof. García, L.)*
- Figura 5.99. *Circuito de fitness. Estudio Piloto RESUPERES España (Módulo de Acondicionamiento Físico, Entrenador Lamas J.L.).*
- Figura 5.100. *Sesión de desafíos cooperativos en el Estudio Piloto RESUPERES Serbia (Módulo de Acondicionamiento Físico, Prof. Mirkov, D.).*
- Figura 5.101. *Sesión sobre Fitness en el Estudio Piloto RESUPERES Serbia (Módulo de Acondicionamiento Físico, Prof. Aleksic, J.).*
- Figura 5.102. *Sesión sobre Fitness en el Estudio Piloto RESUPERES Serbia (Módulo de Acondicionamiento Físico, Profs. Knezevic, O. y Aleksic, J.).*
- Figura 5.103. *Fotógrafo monje en Kandy, Sri Lanka. Fuente: Calado P. (2023).*
- Figura 5.104. *Sunday Morning News, Olhão, Portugal. Fuente: Calado, P. (2020).*
- Figura 5.105. *Costaleros. Sevilla. España. Fuente: Calado, P. (2023).*
- Figura 5.106. *Sacerdotes. Roma. Fuente: Calado, P. (2017).*
- Figura 5.107. *Viaje subterráneo. Milán. Italia. Fuente: Calado, P. (2019).*
- Figura 5.108. *Monje dando conferencias. Bangkok. Tailandia. Fuente: Calado, P. (2018).*
- Figura 5.109. *Implementación de la Asignatura RESUPERES en Portugal en estudiantado de Maestría (Módulo Fotografía y Comunicación, Prof. Calado P.).*
- Figura 5.110. *Sesión fotográfica y de resiliencia en el Estudio Piloto RESUPERES Portugal (Módulo Fotografía y Comunicación, material Prof. Calado P.).*
- Figura 5.111. *Sesión fotográfica y de resiliencia en el Estudio Piloto RESUPERES Portugal (Módulo Fotografía y Comunicación, material Prof. Calado P.).*

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1.1. *Instrumentos de evaluación para medir la resiliencia (Cepero, 2024).*
- Tabla 1.2. *Cuadro sinóptico que describe los instrumentos de evaluación empleados para medir la resiliencia en la educación superior en el Proyecto RESUPERES (Cepero, 2024).*
- Tabla 5.1. *Principios rectores para la estructuración de un curso de formación cooperativa.*
- Tabla 5.2. *Taller de autoformación para la narración autobiográfica profesional.*



Co-funded by
the European Union



Introducción



INTRODUCCIÓN

La universidad del siglo XXI se percibe como un espacio abierto a la realidad social y a sus conflictos, asumiendo una responsabilidad social con la que responder con garantías de éxito a las demandas desatadas en la sociedad, buscando la equidad, la promoción de la justicia y la solidaridad.

El estudiantado que accede a la universidad hoy en día es muy diverso, lo que plantea la necesidad de hacer realidad una pedagogía inclusiva, que lleve a los docentes a responder a las diferencias individuales, con el fin de evitar que puedan ser excluidos, surgiendo así un enfoque que permita sentar las bases de una universidad sostenible e inclusiva: todos ellos pueden aprender siempre y cuando se les ofrezcan las condiciones más adecuadas para ello (Moriña, 2020).

De hecho, muchos estudiantes han presentado serias dificultades para tener un acceso eficiente a Internet debido a situaciones económicas complejas, ya sea porque no podían permitirse equipos informáticos o porque sus lugares de residencia tenían una mala conectividad. El impacto y la presencia de las herramientas tecnológicas en las aulas universitarias, los enfoques de enseñanza centrados en el estudiante, o la creciente presencia de estudiantes tradicionalmente no representados en los espacios universitarios, llevan a la necesidad de reformular el rol docente, subrayando la imprescindible formación permanente como forma de dar respuesta a esta nueva realidad educativa.

En la comunidad científica existen estudios que han tratado de analizar el impacto de la Covid-19 en estudiantado y docentes universitarios, como una forma de buscar prácticas pedagógicas efectivas con las que afrontar la crisis sanitaria vivida de la forma más conveniente (Cáceres-Piñaloza, 2020; Cortina y Conill, 2020; De Vincenzi, 2020; Samaniego, 2020). Entre los principales resultados, se evidencia que se han visto obligados a presentar un mayor conocimiento de las herramientas digitales, mayor comprensión lectora, mayor conocimiento sobre creatividad e innovación, ajustes en los horarios para conciliar la vida personal y académica, mayor responsabilidad en general y cumplimiento de un mayor número de tareas.

En el caso de los docentes, las investigaciones alertan sobre el necesario desarrollo del autoaprendizaje tecnológico, las habilidades digitales y psicosocioemocionales, y la gestión eficiente de los entornos virtuales de aprendizaje, para ofrecer una formación de calidad, relacionada con los contenidos y competencias esenciales de cada disciplina. En definitiva, nos encontramos en un momento de gran incertidumbre, en el que es imprescindible aprender de la experiencia, esbozar propuestas pedagógicas preventivas y de gestión de riesgos y desarrollar una capacidad de empoderamiento y educación para la resiliencia para enfrentar de la mejor manera posible las crisis que se puedan desencadenar.

Son muchos los retos que debe enfrentar nuestro actual sistema educativo, siendo uno de los principales aliviar los efectos devastadores de la desigualdad de oportunidades educativas, prestando especial atención al alumnado más vulnerables, haciendo realidad una pedagogía inclusiva que permita educar en la resiliencia y en la superación y fortalecimiento ante la adversidad.

En este contexto, nuestra incursión científica destaca la educación para la resiliencia como una perspectiva de desarrollo permanente, basada en ajustes continuos durante las dificultades presentes en la vida cotidiana de las personas y su capacidad para resolverlas, lo cual adquiere vital relevancia a nivel educativo universitario, de tal manera que el estudiantado pueda diseñar proyectos de vida realistas y coherentes, adaptados a sus características e intereses fundamentales.

El estudio de la resiliencia en la educación superior se presenta, por tanto, como una tarea desafiante, tan numerosas y complejas son las dimensiones involucradas en ella, entre otras cosas porque es un deber de todos los involucrados en la educación superior contribuir -de las más diversas maneras y en la medida de sus habilidades y posibilidades- a producir conocimientos sociales relevantes. En palabras de Wrana Panisi (2009), se define como *un bien público, internacional y global*, en el que es indispensable la creación de condiciones que proporcionen la existencia de redes que aseguren la producción y difusión colectiva de estos conocimientos.

Así, son varios los órganos y círculos institucionales de las cinco universidades involucradas en el proyecto RESUPERES para agruparse en torno a una realidad problemática, fijando objetivos diversos y concertados, para que todos puedan responder de manera activa, crítica y consciente en los diversos campos de su intervención. También se percibe la importancia que se atribuirá a sistemas como el educativo, social, emocional, comunitario, preprofesional, profesional y otros, en los que la resiliencia puede presentarse como algo de alta imprescindibilidad en la vida cotidiana académica de estudiantado y docentes.

Cabe destacar que la Estrategia Europea de Discapacidad 2010-2020 de la Comisión Europea y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible promulgada por las Naciones Unidas han otorgado a las universidades la responsabilidad de convertirse en instituciones inclusivas (Carballo et al., 2019), fomentando el desarrollo de propuestas pedagógicas con las que asegurar el acceso, permanencia y graduación del alumnado más vulnerable.

Concluyo, reconociendo el rol de la universidad para guiar al estudiantado en sus proyectos de vida, la formación de profesionales y su capacidad para adaptar los mecanismos existentes a aquellos en situaciones difíciles y que se han visto agravadas por la situación de pandemia mundial.

Por Carolina Sousa, Portugal



Dra. Carolina Sousa en el I Congreso Internacional "Resiliencia en la Educación Superior" como Evento Multiplicador RESUPERES, organizado en enero de 2025 en Faro (Universidade do Algarve), profesora de esta universidad, investigadora de renombre internacional en el constructo de Resiliencia e impulsora de la idea del proyecto RESUPERES.



Co-funded by
the European Union



Capítulo 1. Constructos teóricos de la Resiliencia



CAPÍTULO 1. CONSTRUCTOS TEÓRICOS DE LA RESILIENCIA

1.1 Conceptualización y justificación de la importancia de la resiliencia en la educación superior

La educación superior está orientada a una formación integral, con un claro compromiso social, ético y político. Se basa en el diálogo de saberes entre estudiantado, docentes y comunidades, con el objetivo de crear y fortalecer una cultura de cooperación y aprendizaje compartido, en la que el reconocimiento del papel estratégico de la educación superior para la profundización de la integración e interacción y el fortalecimiento de una cultura de solidaridad se presente como un compromiso ético inseparable del derecho humano a la educación. Además, podemos pensarlo como una condición indispensable para garantizar la soberanía de los distintos países, superar la pobreza, estimular la democracia participativa y la distribución más equitativa del poder.

La universidad debe presentarse con un conjunto de valores que contribuyan al advenimiento de un nuevo paradigma educativo que valore la vida y la dignidad del ser humano, siendo inseparables de la calidad de la enseñanza y de su dimensión ética. A la luz de estos supuestos, destacar que el proyecto RESUPERES, pone su interés en torno al tema de la resiliencia en la educación superior, en el que participan los siguientes países: Portugal, Noruega, Italia, Serbia y España, País Coordinador del Proyecto, a través de la Universidad de Granada, en el que la cooperación interinstitucional e internacional puede contribuir significativamente al desarrollo de las potencialidades de las instituciones involucradas y al fortalecimiento de los procesos de integración y progreso de las diversas instituciones.

Con el fin, de coordinar posiciones comunes para la articulación con otros organismos, como organismos internacionales, redes, bloques educativos/formativos, y el incremento de estrategias de acción conjuntas para la transformación de la educación superior como medio contribuir al desarrollo sostenible y que puedan contribuir a facilitar el intercambio de conocimientos y experiencias, la movilidad académica, y contribuir a la creación y desarrollo de centros de investigación, en torno al desarrollo del proceso de resiliencia en estudiantado y docentes. De hecho, el inicio del ingreso a la Educación Superior es un momento que presenta aprendizajes muy significativos, y estos pueden contribuir positivamente -o no- a su desarrollo.

En este sentido, destacamos la importancia y pertinencia de que este proceso inicial de desarrollo estudiantil en su devenir tenga una mirada que pueda contemplar el aprendizaje colaborativo, apuntando a la capacitación personal, preprofesional e institucional continua.

Desde nuestro punto de vista, las diversas etapas de formación inicial, inserción y desarrollo pre-profesional deberían estar mucho más interrelacionadas, con el fin de crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo de la futura profesión del alumnado, y deberían presentarse como un momento único para la constitución de las bases de la socialización pre-profesional, o incluso el embrión para la intercomunicabilidad interactiva. Sin embargo, en la práctica esto no siempre sucede. Por lo general, el

desarrollo de estrategias de supervivencia, en el contexto académico, va acompañado de mucho dolor y sentimientos de frustración, adversidad, complejidad, abandono académico, soledad e incluso, en casos extremos, suicidio.

De hecho, se ha escrito mucho sobre la adversidad a la que se puede enfrentar el estudiantado de educación superior. En este sentido, abogamos por una intervención en resiliencia basada en prácticas comprometidas con la investigación, la innovación y la creatividad, en la que una de las perspectivas prometedoras puede ser el desarrollo de la misma. Si los puentes se crearon para acercar territorios, hemos construido este puente entre los problemas derivados de la pandemia en los estudiantados universitarios y la resiliencia, convencidos de que ambos son necesarios para mejorar y adaptarse a los nuevos acontecimientos.

Junto a lo anterior, y a pesar de que la educación inclusiva es un modelo opuesto al desarrollo de barreras y a la no participación social, en el (in)ámbito universitario, la mayoría de las investigaciones han considerado la educación inclusiva desde la perspectiva de la discapacidad. Esto nos hace reflexionar sobre el nuevo contexto existente, que tras no haber salido del todo con éxito de la crisis económica y social originada en 2008, debe hacer frente a una nueva crisis sanitaria con una crisis económica próxima debido a la cantidad de medidas adoptadas para hacer frente a las diversas olas de esta pandemia. No obstante, y en coherencia con lo señalado, se propone garantizar espacios de diálogo continuo entre docentes y alumnado, crear espacios de confianza, promover el aprendizaje inclusivo y, si es posible, adaptar la enseñanza a nivel individual en función de las problemáticas que puedan surgir. La búsqueda de la equidad, la promoción de la justicia y la solidaridad, son entre otras cuestiones, asumiendo por parte de la comunidad universitaria las dificultades existentes, además de apoyar a las personas más allá de lo estrictamente académico.

1.2. Definiendo Resiliencia

Según Sousa et al. (2021), la resiliencia es un potencial presente en cada uno de nosotros, pero se determina diferencialmente según las etapas del desarrollo psicológico, el ciclo vital y las condiciones ambientales. En este sentido, y desde la perspectiva de una educación superior inclusiva, es fundamental destacar la labor de los docentes universitarios, quienes deben favorecer el abordaje de temas que les permitan enfrentar los problemas desde una actitud crítica y positiva para superar cualquier adversidad. Para ello, debemos favorecer el establecimiento de vínculos sociales, la delineación de límites claros y la enseñanza de habilidades para la vida, además fomentar la construcción de resiliencia a través del afecto y el apoyo, la transmisión de altas expectativas, y hacerlo desde la provisión de espacios que permitan una participación significativa, sin olvidar el contexto cultural, social, personal y grupal de los estudiantados.

Sousa coincide con Cyrulnik (2001), que define la resiliencia como "la capacidad de una persona o un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose hacia el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, condiciones de vida difíciles y traumas graves". Cyrulnik enfatiza que la resiliencia no es innata, sino un proceso dinámico que depende de factores individuales (como la personalidad), sociales (como el apoyo afectivo) y culturales. También señala que esta capacidad se construye con el tiempo,

especialmente a través de relaciones y experiencias significativas que ayudan a reinterpretar el trauma, y que es entrenable.

También es importante destacar que existen factores asociados al estudiantado que, desde nuestro punto de vista, pueden contribuir a la realización de una vida exitosa y plena en todos los contextos relacionales. Es el caso de las relaciones psico-sociales-interpersonales y otras, que pueden surgir como promotoras dentro de un contexto educativo:

- (i) En el establecimiento de fuertes vínculos afectivos que permitan el aumento y estabilización de las necesidades básicas de seguridad;
- (ii) En la integración social de estudiantados diversos, promoviendo su reconocimiento y valor;
- (iii) En el intercambio social (dar y recibir), en el asesoramiento y en la orientación de la información y, finalmente,
- (iv) En el cuidado de los demás, fomentando el desarrollo de sentimientos de utilidad. Independientemente de si se trata de un espacio u otro, las experiencias en la educación superior se consideran constructores especiales de resiliencia e inclusión.

En síntesis, es importante argumentar la pertinencia de una intervención educativa que aborde las dimensiones presentes en el constructo resiliencia, debido a la influencia que su inclusión puede tener en la formación y evolución personal de estudiantados y docentes en una institución que se desea ser inclusiva. La educación para la resiliencia, por tanto, constituye un área fundamental del conocimiento que permite la implementación y consolidación de las capacidades intrínsecas del ser humano (Sousa, 2016), lo que contribuye a superar las dificultades inherentes al contexto educativo, marcadas, en muchos casos, por la imprevisibilidad.

Figura 1.1.

Cambio, Mariana Gonçalves, Pasteles sobre papel, 2024.



A partir de diferentes lecturas y referencias sobre la resiliencia, se entiende que se trata de un proceso en el que el ser humano desarrolla la capacidad de actuar positivamente frente a situaciones adversas encontradas durante el curso. Por lo tanto, una de las formas de ejercer el fortalecimiento del estudiantado y del docente por los procesos de resiliencia es apostar por el desarrollo de factores internos y externos y así explorar la posibilidad de pensar en la superación de los problemas que allí se encuentran, a través de un comportamiento resiliente, con actitudes positivas hacia la realidad docente y estudiantado, con el horizonte del bienestar emocional, social y motivacional, así como su capacidad para superar posibles adversidades.

Recordemos las categorías desarrolladas por Grotberg (2006) para el estudio de la resiliencia que se pusieron como prácticas de autocuidado, es decir, prácticas que ayudan a los individuos a cuidarse, es decir, herramientas que se revelan. La resiliencia ha sido defendida como algo dinámico, como explica Grotberg (2006) cuando afirma que las situaciones de adversidad no son estáticas, cambian y requieren cambios en las conductas resilientes. Al apoyar la noción dinámica de resiliencia, el autor define la interacción de los factores resilientes que provienen de tres niveles: apoyo social (*Yo tengo*), habilidades (*Yo puedo*) y fuerza interna (*Yo soy*). Estos factores interactúan entre sí y establecen una relación dinámica, en el curso vital pre-profesional y profesional.

1.3. Evolución teórica

Según Sousa (2006a, 2015a, 2015b, 2016, 2021), se ha vuelto indiscutible que para educar, capacitar e intervenir eficazmente en los procesos de desarrollo que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje, a pesar de las respuestas a veces esporádicas e inconsistentes de agentes menos informados, está claro (tanto en Portugal como en otros países) que la psicología desempeña un papel de suma importancia en la educación. Sin embargo, a pesar de los continuos cambios sociales y de los esfuerzos concertados para el desarrollo de los seres humanos encaminados a transformarlos en ciudadanos competentes y productivos, todavía se observa, incluso en las sociedades consideradas desarrolladas, que un número considerable de niños, jóvenes y adultos se enfrentan a graves dificultades. Como argumenta Osofsky (1995), algunos seres humanos nacen en situaciones de alto riesgo o incluso con discapacidades graves, mientras que otros se enfrentan a la adversidad a nivel familiar, escolar o comunitario. Esa diversidad puede entrañar violencia, malos tratos, abusos y negligencia que pueden obstaculizar el desarrollo y la adaptación de las personas.

En las últimas décadas, la investigación sobre la psicopatología del desarrollo y la neurociencia en educación ha avanzado considerablemente, formando un cuerpo disciplinar con la contribución de varias ciencias cuyo objeto de investigación es el sistema nervioso con especial interés en la actividad cerebral y sus implicaciones para el aprendizaje. Dicha investigación proporciona información valiosa sobre los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje, la memoria, el lenguaje como facultad cerebral, los sistemas sensoriales, los sistemas motores, los sistemas de atención y todos los demás procesos cerebrales que, día tras día, se estimulan en las escuelas. Esto insta al profesorado a reconocer los factores de riesgo que pueden afectar a los procesos de desarrollo del cerebro, pidiéndoles que aprovechen la información de la investigación en neurociencias, la investigación de sistemas de memoria y los deberes de un educador en el aula.

Como forma de resaltar la importancia de los sustratos neurobiológicos en la resiliencia, Santos (2013) describe la forma en que el cerebro libera sustancias químicas, llamadas neurotransmisores, que se encargan de transportar la información para que el sentimiento acompañe al pensamiento. En el caso de los pensamientos positivos, se produce una sustancia química llamada serotonina para aumentar los sentimientos de felicidad. Los pensamientos negativos van acompañados de emociones que provocan actitudes que influyen en el comportamiento y moldean la personalidad. También debe tenerse en cuenta que los datos actualmente disponibles sobre el tema de la resiliencia sugieren la presencia de un sustrato neurobiológico, en gran parte impulsado genéticamente, que se correlaciona con rasgos de personalidad, algunos de los cuales son socialmente aprendidos, y proporcionan diversos grados de vulnerabilidad a los factores estresantes y al desarrollo de algunas psicopatologías, en particular, trastornos de personalidad, ansiedad y afectivos (Cicchetti y Blender, 2006). Esto se explica por el hecho de que, según la neurociencia, las personas resilientes están más equilibradas emocionalmente en situaciones estresantes y sienten una sensación de control y desafío.

La investigación realizada en torno a las interacciones gen-ambiente que tienen lugar a lo largo del ciclo de desarrollo permite comprender las relaciones recíprocas que existen entre los factores constitucionales y los factores psicosociales (Cicchetti y Cohen, 1995). Cabe señalar que esta perspectiva organizacional del desarrollo (Cicchetti y Garnezy, 1993; Sroufe, 1990; Sroufe y Rutter, 1984), sostiene que el desarrollo humano tiene lugar a través de sucesivas reorganizaciones cualitativas a nivel de los sistemas biológicos, emocionales, conductuales, sociales y ambientales. Dichas modificaciones se basan en procesos de diferenciación, articulación, integración jerárquica y (re)organización. Como Werner (1989; Werner y Smith, 2001), destaca que los seres humanos evolucionan desde una organización relativamente difusa e indiferenciada a etapas más complejas y articuladas, a través de la diferenciación y la consecuente integración jerárquica dentro y entre los sistemas.

De acuerdo con Cicchetti y Cohen (1995), es a través del proceso de movilidad jerárquica que las primeras de las estructuras de desarrollo antes mencionadas se incorporan a las posteriores, en las que las experiencias tempranas y sus repercusiones se integran en la organización individual. Así, se explica que en la organización actual de los sujetos pueden coexistir dominios o áreas que constituyen fuerzas o vulnerabilidades. De hecho, se acepta que los padres, no solos, transmiten sus genes a sus hijos, sino que también moldean su contexto de desarrollo.

Para Schröder (1992), el desarrollo humano tiene lugar en el contexto de un continuo equilibrio entre estabilidad y cambio. El desarrollo humano también es altamente complejo, dada la naturaleza cualitativa que se puede atribuir a muchas de estas transformaciones, asociando las diferencias individuales con la explicación o predicción de las trayectorias de desarrollo que son características de los individuos o grupos.

La problemática aquí discutida, por tanto, enmarca la noción de resiliencia, que actualmente es un tema fundamental en la educación, la psicología, la salud, etc., dada la aparición de nuevos marcos conceptuales. Tales nociones conceptuales atribuyen a la resiliencia un cierto carácter diferencial, al tiempo que formulan expectativas que revelan su carácter evolutivo. De esta manera, el componente diferencial de la resiliencia puede explicar por qué ciertos individuos, en circunstancias aparentemente idénticas, se

enfrentan a la adversidad de una manera más adecuada que otros. La resiliencia también es vulnerable al cambio y, por lo tanto, puede activarse a través de ciertas intervenciones apropiadas, particularmente en contextos educativos (Grotberg, 1995, 1997, 1998, 1999; Manciaux, 1999).

De hecho, a través del trabajo *Estrés, afrontamiento y desarrollo en niños* en 1983 (Garmezy y Rutter, 1983), se constituyeron las bases teóricas y los principios metodológicos del constructo que posteriormente permitieron el desarrollo de nuevas investigaciones científicas sobre el tema de la resiliencia, muchas de las cuales fueron realizadas por el propio Garmezy y sus colaboradores. Un ejemplo pertinente de estudios realizados por este grupo de investigadores se refiere a las habilidades de los hijos de padres con enfermedades mentales. Los investigadores concluyeron que el 90% de los niños estudiados, a pesar de que al menos uno de los padres tenía la enfermedad esquizofrénica, no desarrollaron la misma enfermedad (Anaut, 2002; Garmezy y Masten, 1991).

En cuanto a la evolución histórica del constructo, cabe destacar un estudio realizado por Bleuler (1950), en el que se reportan resultados longitudinales a lo largo de un periodo de veinte años con doscientos veintiocho participantes. La muestra de estudio estuvo constituida por individuos con esquizofrenia y empleó observaciones naturalistas de la competencia demostrada por estos individuos, encontrando que, de los niños que componían la muestra, solo el 9% estaban afectados por la patología padecida por sus padres y que, de los no afectados por patología psiquiátrica, ciento veinte exhibían un buen rendimiento profesional y personal altamente positivo. habilidades sociales y familiares (Garmezy y Masten, 1991). En este sentido, este estudio marcó un hito en la evolución histórica del concepto de resiliencia, no simplemente por los hallazgos en sí, sino por el análisis realizado y la alta importancia atribuida a los factores positivos en ascenso sobre los negativos. Esto supuso un avance dado que las características negativas habían dominado, hasta ese momento, la investigación científica y atribuían una visión simplista, negativa y subjetiva al concepto en estudio.

De acuerdo con estas ideas, Rutter (1999, 1996) lamenta que la investigación científica que se ha llevado a cabo sobre el concepto de interés se centre únicamente en los aspectos negativos del concepto, así como en los aspectos psicopatológicos que presentan los individuos en la edad adulta, que resultan de un entorno inadecuado e inadecuado y de la subpromoción de la vida física, salud y bienestar psicológico y global. Rutter defiende la alta importancia de comprender los aspectos considerados como protectores frente a diferentes situaciones de adversidad y sus dinámicas. Argumentan que, de esta manera, será posible actuar para prevenir las consecuencias negativas y perjudiciales infligidas por la naturaleza sesgada e inadecuada de la evaluación científica. Este investigador adopta una postura particularmente pertinente hacia el fenómeno de la resiliencia, instando a la investigación científica a centrar su atención en la dinámica entre la persona y el entorno, dada su visión de que los individuos son una fuerza activa en el entorno. Esto se aleja del punto de vista más pasivo de otros investigadores, y enfatiza la idea de que la resiliencia no solo está relacionada con los aspectos negativos o debilitantes de los individuos, sino que, sobre todo, forma parte del proceso de negociación en el que participan todos los individuos, ya que buscan equilibrar sus propios recursos personales y los presentes en el entorno. en un intento de superar, de la mejor manera posible, eventos estresantes y negativos.

Werner (1989), psicólogo del desarrollo de la Universidad de California y considerado por la comunidad científica como la **madre** de la resiliencia, ha impulsado el prestigio y la relevancia que se otorga al concepto de resiliencia en la actualidad. Esta investigadora, junto con su colega Ruth Smith, realizó un estudio longitudinal que se extendió durante un período de treinta y dos años, con 545 niños de diferentes orígenes étnicos, nacidos en 1955 en la isla de Kauai, en el archipiélago hawaiano. Cabe destacar que la mayoría de los niños provenían de familias con niveles socioafectivos y socioeconómicos muy bajos. Los investigadores encontraron que alrededor de un tercio de estos niños, a pesar del entorno inadecuado y difícil en el que habían crecido, se adaptaban de manera extraordinaria a su realidad socioeconómica y tenían una alta capacidad para superar las situaciones vitales estresantes o negativas a las que se enfrentaban en su vida diaria, demostrando una alta capacidad de resiliencia. Los investigadores agregaron que los niños seguidos hasta la edad adulta se mostraron como individuos con alta competencia, personalidades adecuadamente estructuradas y alta confianza en sus habilidades personales para resolver problemas cotidianos (Anaut, 2002; Werner y Smith, 1982, 2001). A pesar de no ser la primera instancia de investigación científica centrada en el estudio de la resiliencia, los estudios desarrollados por Werner y Smith contribuyeron de manera muy significativa a la profundización del conocimiento sobre la noción de resiliencia, ya que permitieron a los investigadores comprender la complejidad del fenómeno en estudio, destacando las dinámicas que subyacen en el proceso, su evolución a lo largo de las trayectorias de desarrollo personal individual y la variabilidad que se presenta tanto en el tiempo como en el tiempo. función del género.

En efecto, no es casualidad que, en el estudio del desarrollo humano, varios autores se hayan encontrado frente a individuos que, a pesar de las condiciones desfavorables de su existencia y de los resultados negativos que la ciencia psicológica esperaba de ellos, fueron en gran medida, a pesar de estas circunstancias, capaces de llevar una vida equilibrada y exhibir índices positivos de competencia y felicidad. En vista de esta situación, se insta a un examen más profundo del concepto de resiliencia. El concepto actual deriva del *"término latino resiliencia, perteneciente a la idea de una acción que se desarrolla a partir de algo o de alguien que tiene una elasticidad, una flexibilidad que es inherente a la resiliencia y puede motivar, ampliar, fortalecer"* (Tavares y Albuquerque, 1998: 144). Esta capacidad de autocorrección se pone en práctica cuando los individuos se enfrentan a la adversidad, especialmente a la adversidad que es crónica y consistente o intensa en su naturaleza y poco frecuente o frecuente (Rouse, 1998). En consecuencia, la resiliencia puede entenderse como una característica estructural que se va configurando a lo largo del proceso de desarrollo y que es probable que se active en edades tempranas o durante los años de formación utilizando estructuras de apoyo externas y reforzando ciertas características personales, que actúan como factores protectores (Benard, 1991, cit. en Benard, 2002). Esto representa esencialmente el principal factor responsable de preservar la estabilidad de la estructura psicológica de un individuo a través del cambio y la complejización progresiva que invariablemente caracteriza el curso del desarrollo psicológico a lo largo de la vida (Ohio State University, 2002).

De hecho, todos nos hemos enfrentado a situaciones adversas que parecían insuperables en su momento pero que, sin embargo, fueron superadas. Casi con certeza, todo el mundo es capaz de traer a la mente a alguien, ya sea un niño, un joven o un adulto, que, a pesar de tener pocas oportunidades en la vida, logró tener éxito. ¿Cómo se explica

esta capacidad? Tal vez aplicando un nuevo concepto a una vieja realidad (Tavares, 2001). En este caso, el concepto de resiliencia.

Yunes y Szymanski (2001) trataron de presentar lo que consideraban los precursores de este concepto, utilizando términos como invencibilidad, *resistencia al estrés* e invulnerabilidad (Rutter, 1979, cit. en Benard, 2002), que anteriormente se habían utilizado para referirse a aspectos muy similares a los observados en una realidad encubierta por la resiliencia. Esto se relacionaba con una capacidad un tanto misteriosa y paradójica para enfrentar circunstancias adversas que eran potencialmente dañinas para el bienestar individual.

En la coyuntura actual, la resiliencia es un concepto cuya importancia es ampliamente reconocida en el contexto de la formación de jóvenes y en grupos sociales de alto riesgo o en aquellos sometidos a altos *niveles de angustia y estrés*. *Es un concepto que*, además de representar la innovación en educación, psicología u otros campos relacionados, representa el resurgimiento del interés previo por una realidad existente pero desatendida (Ralha-Simões, 2001).

Una pregunta que podría plantearse es si somos capaces o no *de embarcarnos en ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades más resilientes para que puedan responder de manera más efectiva a los desafíos que plantea la escolarización*.

Estamos hablando de la capacidad desconocida para hacer frente a acontecimientos potencialmente desfavorables, que se manifiesta en términos de lo que podría haberse esperado dadas las respuestas de los individuos a las circunstancias en las que han estado, anteriormente, en el pasado o en las que se encuentran, ahora, en el presente. Implica, no sólo la capacidad de neutralizar las consecuencias negativas que normalmente se derivan de tales circunstancias sino, además, capitalizarlas para convertirlas en un factor de desarrollo humano (Grotberg, 1995). En este sentido, el dominio de las relaciones interpersonales se destaca como un área clave desde la cual identificar los factores que determinan esta capacidad.

Figura 1.2.

Introspección, Dária Baskirova, Tinta china y plumas sobre papel, 2022



Es imperativo no pasar por alto que el desarrollo personal siempre implica el desarrollo de un sujeto activo que no es, por lo tanto, un mero objetivo de eventos externos o un individuo que es moldeado pasivamente por las limitaciones de tales eventos. Las ayudas externas habituales para la interacción entre los seres humanos a menudo se retiran o se reducen drásticamente durante las situaciones de crisis. Esto hace que el refuerzo de los factores internos que pueden debilitar la resistencia sea esencial para superar las circunstancias desfavorables a las que se enfrenta el ser humano.

Por lo tanto, si el objetivo es hacer viable la promoción de la resiliencia, debemos esforzarnos por

proporcionar a los sujetos ciertas condiciones, asegurándonos de que sean las más adecuadas al contexto circundante, al tiempo que se prestan la debida atención a las estrategias e iniciativas que deben implementarse.

Dichas intervenciones se basan en gran medida en la resiliencia, es decir, en la capacidad de las personas para responder de manera más coherente a los problemas y a las dificultades a las que se enfrentan en diferentes contextos.

Es posible que las personas ya tengan herramientas para la resiliencia en su composición. Las investigaciones destacan que la resistencia es el resultado de características asociadas con el comportamiento sociable, el temperamento, el carácter y la inteligencia (Grotberg, 1995). Abordamos las características psicológicas individuales a nivel de la dimensión personal e interpersonal relacionadas con la resiliencia.

Por lo tanto, un niño, un joven o un adulto resiliente se caracterizará por la presencia, el deseo y el aumento gradual de las habilidades de afrontamiento para superar la adversidad, que aprovecharán toda su gama de recursos personales, ya sean biológicos, psicológicos, sociales, emocionales o contextuales.

Figura 1.3.

Estado del alma, Dária Baskirova, China Tinta sobre papel, 2022.



De acuerdo con Sousa, Ana Luisa (2017), la forma en que se debe abordar y analizar la resiliencia depende del punto de vista que se adopte y de la profesión de interés. Sin embargo, es innegable que el núcleo de la formación en resiliencia debe tratar de recalibrar las evaluaciones realizadas al comienzo de una situación determinada y equipar a las personas para afrontarlas desde el momento en que surgen. Hay que buscar soluciones, ideas, creatividad y adaptación, para encontrar nuevas formas y patrones de actuación, ya que esto es el corazón de la resiliencia. Así, esencialmente, la resiliencia es un cambio total de perspectiva. De hecho, una persona resiliente será altamente competitiva a

la hora de destacar tanto en su vida personal como laboral. Las características que les ayudan a destacar incluyen:

- (i) Inteligencia emocional;
- (ii) Autoconciencia de las capacidades y los límites;
- (iii) Tolerancia y flexibilidad ante el cambio;
- (iv) Es optimista y ve los obstáculos como oportunidades potenciales;
- (v) Muestra iniciativa, paciencia y perseverancia.

Esto representa un cambio de sentido de centrarse plenamente en los problemas, dificultades y perturbaciones individuales. El análisis de las circunstancias presentadas debe complementarse con la búsqueda de habilidades, recursos y factores útiles que ayuden a avanzar.

1.4. Modelo de vulnerabilidad individual

El Modelo de Vulnerabilidad Individual es un marco conceptual utilizado para evaluar y comprender los factores que hacen que las personas sean susceptibles al daño, al estrés o a resultados adversos en diversos contextos. Estos modelos son ampliamente utilizados en campos como la psicología, la salud pública, la gestión de desastres, la ciberseguridad y las ciencias sociales. He aquí un desglose de sus componentes clave:

Relaciones afectivas

A la luz de la Teoría del Apego de Bowlby (1988, 1992, 1993, 2002), las primeras experiencias afectivas compartidas con los padres o sustitutos forman la base del desarrollo humano. De esta manera, este vínculo temprano marca la pauta e influye en las relaciones futuras, siendo indirectamente responsable de la salud mental más adelante en la edad adulta.

El papel central de las relaciones afectivas

Las relaciones afectivas constituyen el contexto por excelencia donde se produce la socialización, permitiendo la adquisición de habilidades comunicativas, la regulación de las emociones y la construcción del autoconcepto y el sentido de eficacia personal. Estas relaciones también funcionan como recursos que permiten el funcionamiento autónomo en niños/jóvenes/adultos en contextos más amplios, además de servir como un modelo importante para la construcción de futuras relaciones afectivas (Karr-Morse y Wiley, 1997).

Las cinco áreas de las relaciones afectivas

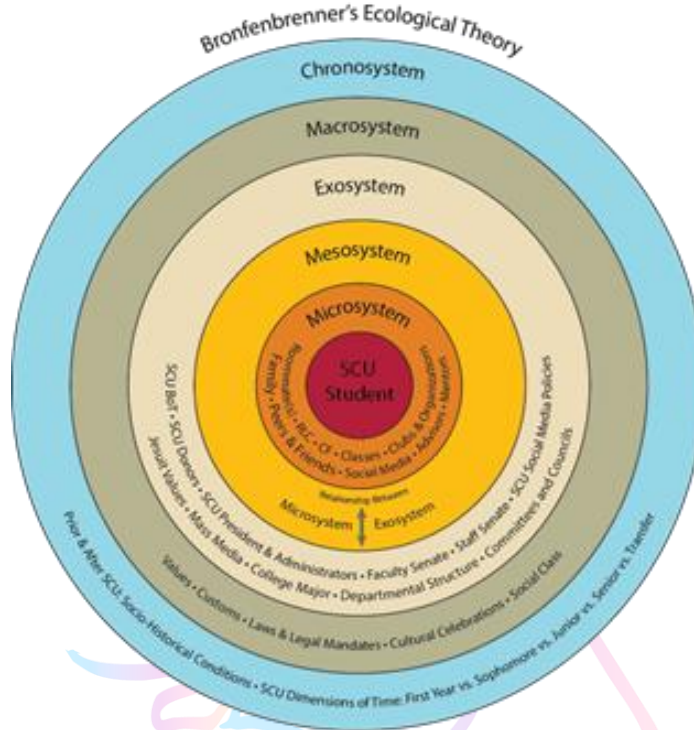
Cinco áreas se destacan como las de mayor relevancia para la relación afectiva. Estos consisten en los siguientes: desarrollo cognitivo, desarrollo de la personalidad, construcción de nuevas relaciones interpersonales y afectivas, y desarrollo psicopatológico. Por un lado, las relaciones afectivas impregnadas de apoyo, afectividad, disponibilidad y seguridad promueven un adecuado desarrollo en los seres humanos de manera autónoma e independiente. Sin embargo, por otro lado, las relaciones afectivas negativas que se establecen temprano en la vida contribuyen al desarrollo de vulnerabilidad individual y problemas de salud mental.

De hecho, las trayectorias de desarrollo de los niños, jóvenes y adultos están influenciadas por una serie de factores, que deben tenerse en cuenta al mismo tiempo que se aprecia el papel de las relaciones tempranas, pero también en función de todo el contexto de desarrollo que se deriva para todos los seres humanos. El marco de la teoría del apego, por lo tanto, se refiere, no sólo a los resultados, sino también a todo el proceso de construcción relacionado con las trayectorias de desarrollo experimentadas. Esto nos lleva de nuevo al marco conceptual de Brofenbrenner (Figura 1.4).

Figura 1.4.

Marco conceptual de Bronfenbrenner.

Fuente: <https://www.scu.edu/>



Bronfenbrenner's Ecological Model

Según Bronfenbrenner (1977), los seres humanos se adaptan a la vez que crean las condiciones ecológicas en las que viven. Por esta razón, las políticas públicas tienen el poder de incidir en el desarrollo humano. La base sobre la que se asienta la teoría es la firme convicción de que lo que nos hace seres humanos depende de las interacciones entre las características personales y los entornos, ya sean del pasado o del futuro. Existen fuertes interacciones entre la estructura de la persona y la estructura del

entorno. Por lo tanto, se deduce que si queremos cambiar el comportamiento, necesitamos cambiar el entorno. En resumen, según esta teoría, el entorno en el que se desarrollan los individuos se concibe como un sistema de estructuras dinámicas, interdependientes y anidadas que van desde contextos circundantes cercanos hasta contextos sociales más distantes, como el compuesto por la cultura predominante. Dentro de este sistema, la persona es un todo, un sistema integrado en el que interactúan procesos cognitivos, afectivos, emocionales, motivacionales, sociales y de comunicación.

El desarrollo representa un proceso de interacciones persona-entorno porque, efectivamente, las trayectorias personales y las teorías que involucran a los adultos revelan que los adultos individualmente construyen y reconstruyen su trayectoria formativa y su carrera a través de interacciones que sostienen el complejo mundo psico-socio-relacional, emocional y motivacional, en el que emergen conceptos junto a relaciones proposicionales, sentimientos de identidad y autoestima (o no), autoimagen, empatía, humor, Pasión, alegría, autoeficacia, optimismo, diversión, curiosidad, compartir, risa, cooperación, entusiasmo, creatividad, dilemas resueltos (o no resueltos), justificaciones de actitudes y comportamientos observados. Esto puede incluir comportamientos explicados por teorías en las que uno se interpreta y se expone, incluidos aquellos que están en la esencia misma del placer y la salud.

El modelo de vulnerabilidad individual defiende la existencia de una unión compleja entre variables culturales, biológicas y psicosociales, cuya interacción, al combinarse con la acción del individuo vulnerable dentro de su entorno, puede dar lugar a manifestaciones psicopatológicas. Esto se debe a que todos los seres humanos son idiosincráticamente vulnerables a eventos específicos que pueden no ser significativos para otra persona. Esta

vulnerabilidad individual se ilustra como una condición epigenética que implica transacciones entre los individuos y su entorno a lo largo del ciclo vital (Bronfenbrenner, 1979).

1.5. El concepto de invulnerabilidad

La comunidad científica se niega a reconocer el concepto de niño invulnerable (un concepto que ganó cierta fuerza durante la década de 1970). Esta terminología se rechaza por cuatro razones principales:

- (i) Puede causar confusión dado que la resistencia al estrés es relativa dentro de cualquier ser humano;
- (ii) Ofrece una consideración general de todos y cada uno de los tipos de riesgo, a pesar de que la vulnerabilidad no puede ser uniforme en todas las categorías de riesgo;
- (iii) Parece implicar que la invulnerabilidad es intrínseca a los individuos, lo que ignora totalmente el contexto social;
- (iv) Pinta la imagen de una característica invariable, sin embargo, a lo largo de la vida, la resiliencia va y viene, ya que es un proceso multidimensional (Rutter, 1999, 1996). Según Rutter (1990), la vida implica la existencia de estrés y adversidad de los que el ser humano no puede escapar.

¿Se trata de una concepción incompleta dado que los seres humanos siempre tienen el potencial de revertir o, incluso, recibir algunos beneficios de las vulnerabilidades que enfrentan a lo largo de su vida?

Vulnerabilidad individual

De hecho, las múltiples trayectorias existenciales e históricas del curso de la vida sirven para demostrar que la resiliencia no solo es posible, sino que, más allá de eso, es incuestionable. En opinión de Radke (Radke, Yarrow y Sherman, 1990), la vulnerabilidad se presenta como un fenómeno perceptible, en el que un cierto nivel de estrés hace que no se adopten comportamientos, ya que el efecto de la vulnerabilidad sobre el comportamiento siempre se puede ver a lo largo de un continuo que va desde adaptaciones con mayor éxito en la superación del estrés y la desventaja, en un extremo, y adaptaciones menos exitosas, por el otro. Según Wright y Masten (2005), el concepto se refiere a la característica o características de un sistema (individuo, familia, escuela, comunidad) que lo hacen más susceptible a ciertas amenazas del desarrollo. Por ejemplo, las prácticas familiares ineficaces harán que el niño sea más vulnerable a los problemas cuando están presentes factores de alto estrés.

Vulnerabilidad frente a mecanismos de protección

El concepto de vulnerabilidad corresponde a una intensificación de la respuesta a estímulos que, en circunstancias normales, conduce a una mala adaptación, en la que el mecanismo protector actúa como factor de atenuación. Así, según Rutter (1990), la vulnerabilidad y los mecanismos de protección constituyen los polos positivo y negativo de un mismo concepto.

Factores de vulnerabilidad

Vivimos en un mundo complejo lleno de adversidades y, en consecuencia, de alto riesgo potencial. Sin embargo, la vulnerabilidad no siempre se presenta como un patrón inevitable cuando se repite la misma situación o en el caso de un individuo determinado. Esto nos lleva a concebir un mundo en el que una serie de "filtros" filtran y "limpian" la realidad, atribuyéndole un significado personal diferenciado. Esto da lugar a aspectos más personales, seguidos de aspectos críticos, enmarcados por los procesos de socialización que tienen lugar a lo largo de la vida del ser humano. Esto, en última instancia, constituye lo que permite personalizar y contextualizar las historias de vida, dotándolas de un cierto sentido de reactividad (Grotberg, 1999; Rutter, 1999).

1.6. Lenguaje de la resiliencia

Edith Grotberg (1995, 1998, 1999, 2006), responsable del proyecto de *investigación International Resilience Project*, identificó ciertos rasgos en los niños resilientes y los agrupó en tres:

- *Apoyos y recursos externos*: incluida la confianza, el acceso a la atención sanitaria, la educación, los servicios de seguridad social, el apoyo emocional familiar, la estructura y las normas en el hogar, el estímulo y la autonomía de los padres, la participación escolar estable, los modelos organizativos y los modelos religiosos;
- *Fortalezas personales internas*: relacionadas con el sentido de ser amado, autonomía, tener un temperamento atractivo y empático, orientación hacia la adquisición, autoestima, confianza, fe o creencia en Dios, moralidad, confianza y altruismo, y locus de control;
- *Habilidades sociales interpersonales*: relacionadas con la creatividad, la persistencia, el estado de ánimo, las habilidades de comunicación, la resolución de problemas, el control de impulsos, la construcción de confianza, las habilidades sociales y las habilidades cognitivas.

Con respecto a estos rasgos, Grothberg (1995) propone el siguiente anagrama, que nos lleva a las tres principales fuentes de la resiliencia:

Yo Tengo: Tengo, en lo que respecta a la categoría de *apoyos y recursos externos*: personas a mi alrededor en las que confío y que me aman incondicionalmente; personas que me ponen límites para que sepa cuándo detenerme antes de que surjan peligros o dificultades; personas que me muestran a través de su comportamiento la forma correcta de proceder; personas que quieren que aprenda a desarrollarme de forma independiente; personas que me ayudan cuando estoy enfermo, en peligro o necesidad de aprender.

Yo Soy: Soy, en lo que respecta a la categoría de *fuerzas internas personales* (fortalezas personales internas): una persona que es querida y apreciada por los demás, que es feliz cuando hago algo por los demás y capaz de demostrar afecto, respetuosa de mí misma y de los demás, responsable de lo que hago y confiada en que las cosas saldrán bien.

Yo Puedo: Puedo, en lo que respecta a la categoría de *habilidades sociales interpersonales*: hablar con los demás sobre las cosas que me asustan o molestan y

encontrar formas de resolver los problemas que enfrento, controlarme cuando quiero hacer algo que no está bien o es peligroso, entender cuándo la oportunidad adecuada es hablar con alguien o actuar y encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesite.

Estas principales fuentes, se traducen en *Categorías claves de resiliencia*, que el autor desarrolla a partir de su investigación identificando 36 factores cualitativos que contribuyen a la promoción de la resiliencia y que, según Grotberg, se pueden dividir en las tres categorías principales introducidas anteriormente. Cada una de estas categorías se puede subdividir a su vez en cinco subcategorías, así tenemos:

Yo Tengo: Se refiere al apoyo externo y los recursos que necesitan los seres humanos para desarrollar los sentimientos de seguridad que se encuentran en el núcleo de la resiliencia, a saber, las relaciones de confianza, la estructura y las reglas en el hogar, los modelos a seguir, el estímulo para ser autónomo, el acceso a la provisión de salud, la educación y los servicios de bienestar y seguridad psicosocial, motivacional y emocional.

Yo Soy: se refiere a las fuerzas internas y personales, incluyendo los sentimientos, actitudes y convicciones inherentes a los seres humanos resilientes. Soy amable y mi temperamento es atractivo, soy amada, empática y desinteresada, orgullosa de mí misma, autónoma y responsable, esperanzada, y tengo fe y confianza.

Yo puedo: describe las habilidades sociales y las habilidades interpersonales inherentes a los seres humanos. Estas habilidades se aprenden interactuando con otros, incluidos los proveedores de enseñanza. Puedo comunicarme, resolver problemas, manejar mis sentimientos, evaluar mi comportamiento y el de los demás, y buscar relaciones de confianza.

Es importante mencionar que la mayoría de oportunidades de cambio surgen durante la edad adulta, es decir en el contexto Universitario, por lo que es sumamente importante entender ese lenguaje en el que forja la resiliencia en la Educación Superior.

1.7. Componentes de la resiliencia

La resiliencia se manifiesta a partir de la confluencia de variables personales y contextuales que interactúan entre sí. En línea con Carretero y Cervelló (2019), las características personales se interrelacionan con las variables contextuales en las que se trabaja la resiliencia. Estos autores reiteraron tanto el carácter no estático de la resiliencia como su naturaleza compleja, ya que no existe una identidad resiliente única o estable, sino más bien una estructura cambiante formada a través de la confluencia de variables personales y contextuales.

Según Onsès-Segarra et al. (2020), la resiliencia es un proceso que se puede promover a lo largo de todo el ciclo vital. No se trata de un atributo estrictamente personal, ya que la resiliencia está asociada a características individuales y sociales, que están ligadas al desarrollo y crecimiento humano, ya que también evolucionan a lo largo del ciclo vital. Nunca puede alcanzar un estado definitivo en ningún momento del ciclo de vida porque nunca es absoluto ni total.

Cyrulnik (2015, 2002; Cyrulnik et al., 2004), reflexiona en sus trabajos sobre la importancia de la resiliencia en los seres humanos. Lo presenta como un faro de esperanza que nos ayuda a enfrentar situaciones cuatridimensionales, muchas de las cuales están plagadas de grandes adversidades. Al igual que muchos otros autores, este autor distingue entre juicio y trauma en relación con las actitudes que adoptan los individuos ante una situación. Argumenta que existen ciertos factores psicológicos que reducen el impacto del estrés en el bienestar individual y menciona algunos, como los sentimientos de control, la capacidad de predecir eventos, las percepciones de que las cosas están mejorando, las salidas para la frustración, la existencia de redes de apoyo social.

Merino y Privado (2015), en sus investigaciones, integran la resiliencia con una serie de recursos psicológicos:

- ✚ Autonomía;
- ✚ Resiliencia;
- ✚ Autoestima;
- ✚ Propósito de vida;
- ✚ Capacidad de disfrute;
- ✚ Optimismo;
- ✚ Curiosidad;
- ✚ Creatividad;
- ✚ Humor;
- ✚ Dominio sobre el medio ambiente;
- ✚ Vitalidad.

Hobfoll (2002) presenta los "recursos psicológicos" como características inherentes a los individuos y argumenta que:

1. Son valiosos en sí mismos porque se asocian a resultados favorables para el individuo.
2. Posibilitar una mejor adaptación al entorno y al cambio, promoviendo el progreso individual hacia la consecución de los objetivos personales y las necesidades relacionales.
3. Se pueden adaptar al entorno, se pueden aprender y son estables.

En este sentido, es importante mencionar los "**Pilares de la Resiliencia**", o características que aparecen con mayor frecuencia en aquellos que han demostrado resiliencia:

- **Interacción/Relación:** este pilar se refiere a la capacidad de las personas para establecer vínculos íntimos y satisfactorios con los demás y para poder darse a los demás.
- **Iniciativa:** tendencia a exigirse a sí mismo y a ponerse a prueba en situaciones cada vez más exigentes. La capacidad de hacerse cargo de los problemas y ejercer control sobre ellos.
- **Creatividad:** Entendida como la capacidad de crear orden, belleza y propósito a partir del caos y el desorden. La capacidad de reflexionar sobre los propios pensamientos, lo que conduce a la generación de nuevos conceptos, hipótesis, realizaciones y potencialidades de acción. Esto aumenta sustancialmente la capacidad de funcionar en el mundo.

- **Humor:** Entendido como la capacidad de ver lo absurdo de los problemas y dolores y de encontrar humor en la propia tragedia. Observa cómo el humor permite mantener una actitud estable ante la vida y los demás, ya que nos permite observarnos a nosotros mismos a través de una conciencia crítica neutralizada y alejada de lo apocalíptico o dramático. Nos recuerda y nos ayuda a aceptar nuestras limitaciones.
- **Moralidad:** También entendida como conciencia moral y engloba dos variables fundamentales. En primer lugar, la capacidad de desear a los demás el mismo bien que uno desea para sí mismo y, en segundo lugar, la capacidad de comprometerse con valores específicos.
- **Independencia/Autonomía:** este pilar se refiere a la capacidad de establecer los propios límites en relación con un entorno problemático, mantener la distancia física y emocional de un problema sin aislarse. Esto está estrechamente relacionado con el desarrollo del principio de realidad (ser capaz de juzgar una situación sin ser influenciado por los propios deseos) y la posibilidad de tomar decisiones por uno mismo.
- **Insight/Introspección:** se entiende como la capacidad de tener una visión clara de tus valores y creencias, conciencia moral e integrarla en tu vida diaria, y engloba dos variables fundamentales: la capacidad de desear a los demás el mismo bien que uno desea para sí mismo, y al mismo tiempo la capacidad de comprometerse con valores específicos.
- **Comunicación:** a menudo se define como la capacidad de relacionarse con los demás y la capacidad de establecer vínculos e intimidad con otras personas con el fin de equilibrar la necesidad de afecto con la necesidad de dar a los demás.
- **Autoestima:** este constructo podría definirse como la imagen que las personas tienen de sí mismas y aunque aparece como un pilar más de la resiliencia también puede entenderse como la piedra angular sobre la que descansan otros pilares. La autoestima no puede simplificarse con la definición de amarse a uno mismo, sino que debe, además, considerar el respeto y la dignidad personal.

Activación de los componentes de la resiliencia

La **activación de los componentes de la resiliencia** implica el uso y fortalecimiento de recursos internos y externos para enfrentar la adversidad de manera adaptativa, y es fundamental en el momento del proceso de formación de la personalidad de la persona, y por lo tanto debe estar implícita en el proceso educativo. En el ámbito educativo, esto se puede lograr mediante:

- *Motivación y autonomía:* promover el desarrollo de la resiliencia implica despertar la motivación y orientar el desarrollo individual a lo largo del *continuo* de autonomía e independencia. Enfatizamos la importancia de la motivación en el contexto de la educación, especialmente cuando los seres humanos se enfrentan a la adversidad. Es un hecho que los docentes pueden actuar como facilitadores o bloqueadores del desarrollo de la autonomía de los estudiantes a través del número y la naturaleza de sus intervenciones.
- *Autoevaluación y clima democrático:* es importante crear conciencia sobre la importancia de la autodirección y el propósito de vida. Se necesitan estrategias que consideren aspectos particulares del tiempo, las prioridades y los problemas.

Se requiere conciencia de que es posible alcanzar nuevas metas y planes para el futuro. La democracia no se aprende a través de la enseñanza directa de valores. En cambio, requiere un ritmo lento de aprendizaje. Así, los individuos, en contextos educativos predominantemente democráticos, evaluarán sus propios conocimientos, desafiarán las opiniones y, en última instancia, serán capaces de establecer un equilibrio entre sus puntos de vista y los de los demás, mostrándose capaces de reconocer sus propias capacidades y limitaciones.

El modelo de activación de la resiliencia presupone un clima ecológico democrático, participativo, humanizado y estimulante, en el que el estímulo del docente juega un papel fundamental en el éxito personal y armónico de los educandos.

- *Estímulo al educador:* el estímulo se concibe como algo relacionado con el entorno educativo. Se considera que es muy importante y que está estrechamente identificado con el proceso de desarrollo, la enseñanza, el aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es un proceso de infundir coraje y confianza caracterizado por la atención y la observación, la capacidad de escuchar, cuestionar y esperar.
- *Autoconocimiento:* el autoconocimiento se relaciona con la capacidad de (auto)confrontación. "La confrontación es una habilidad que puede ser difícil de poner en práctica de manera efectiva y constructiva". Cuando construyen relaciones físicas, funcionales, afectivas y culturales, los docentes, a través del autoconocimiento que adquieren en su vida diaria, desarrollan habilidades propias que les ayudan a observar y participar, analizar y orientar, a ser actor y espectador y ayudar a su alumnado a reconstruir la resiliencia. Asimismo, este autoconocimiento implica la (auto)conciencia de la importancia que asume en relación con las relaciones humanas y puede desempeñar el papel de facilitador, a través de su presencia y mediación, del éxito personal y del de los demás.
- *Compromiso con el éxito personal e interpersonal:* con el objetivo del éxito de los estudiantes, los educadores de niños, jóvenes y adultos deben ser capaces de diferenciar las diversas situaciones de la vida. Esto significa que deben conocer las características personales de los seres humanos a su cargo (habilidades y aptitudes, dificultades y problemas, enfoque de interiorización, grado de autonomía y socialización, conocimientos previos). Además, deben facilitar la dinámica de grupo (los diferentes roles que asumen los miembros del grupo, la forma en que cada miembro participa y es aceptado por los demás, abordando los problemas de los iguales y proporcionando apoyo) y poseer un conocimiento exhaustivo de la vida y de los factores que la condicionan (espacios, entorno físico y humano, recursos adicionales disponibles o no, horarios y posibilidades de adaptación).

1.7.1. Componentes de la Resiliencia en el Proyecto RESUPERES: Constructos resilientes para la Educación Superior

Para concluir este apartado, cabe destacar los constructos resilientes elegidos por el equipo de RESUPERES para el desarrollo de la resiliencia en contextos universitarios (representados en la Figura 1.5.). Entre las muchas que existen, se seleccionaron las siguientes debido, en primer lugar, a su gran importancia y trascendencia en el contexto universitario y, en segundo lugar, a la formación requerida tanto por los estudiantes como por los docentes para garantizar un desempeño efectivo. Con base en esto, se

seleccionaron los siguientes constructos para su uso en el proyecto RESUPERES (Cepero, 2023a, 2024):

Figura 1.5.

Constructos RESUPERES utilizados para el desarrollo de la resiliencia en el contexto de la educación superior (Cepero, 2023a, 2024).



Creatividad: las personas resilientes utilizan sus recursos creativos y su imaginación para sumergirse en nuevos retos. Ven oportunidades para brillar en las cosas más cotidianas, desde escribir cuentos o poesía hasta pintar. Considerada como una de las cualidades de las personas resilientes que más las hace destacar, ya que buscan oportunidades en lugares no considerados por los demás.

Trabajo en equipo: las personas con alta resiliencia no operan solas, sino que cuentan con el apoyo de compañeros y amigos que les ayudan a afrontar los retos. La capacidad de trabajar en equipo es vital para la vida personal y el éxito profesional. Con este fin, las personas resilientes establecen un entorno de trabajo positivo, forman relaciones interpersonales saludables y están dispuestas a colaborar con otros para enfrentar los desafíos. Así, mejorar la resiliencia también promoverá el sentido de pertenencia y aumentará la confianza en el grupo para afrontar los retos con optimismo.

Liderazgo: La resiliencia se considera fundamental para la capacidad de liderazgo, ya que implica enfrentar constantemente desafíos y obstáculos en el camino hacia el éxito, ayudando al profesional a superar desafíos y mantenerse enfocado en las metas.

Mindfulness (Focus): las personas resilientes practican la meditación o mindfulness con el fin de estar plenamente presentes a las experiencias. Se caracteriza por vivir el presente y todos sus matices.

Patrimonio cultural: El patrimonio cultural desempeña un papel vital en la configuración de las sociedades y en la preservación de nuestra rica historia y tradiciones, entendiendo nuestras raíces en términos de dónde hemos estado y hacia dónde vamos. Esto nos lleva a enfrentarnos a nuevos retos medioambientales y sociales. Es esencial encontrar un equilibrio entre la preservación del patrimonio cultural y su adaptación a las necesidades modernas.

La resiliencia del patrimonio cultural es crucial para la sostenibilidad de las comunidades y las sociedades, la participación y la educación de la comunidad, y para garantizar el respeto y el conocimiento de la interculturalidad.

1.8. Factores protectores

El concepto de factor protector, también conocido como mediador, representa una nueva perspectiva en la psicología, específicamente en la psicología del desarrollo, ya que adopta una postura diferente a la adoptada hasta hace poco, que se centraba en la patología y predominantemente en la búsqueda de riesgos como medio para explicar ciertos comportamientos humanos.

Este modelo ha sido sustituido por el hecho de que, contra todo pronóstico, algunos de los individuos expuestos a contextos de riesgo presentan trayectorias de desarrollo saludables. El riesgo choca con la protección. En contextos vulnerables, los escenarios de desarrollo pueden ser utilizados a través de intervenciones planificadas, en las que interactúan un conjunto de factores que en un determinado contexto, en un determinado individuo y en un determinado momento, refuerzan la capacidad de resistencia individual.

Las características protectoras de estas intervenciones parecen ejercer sus efectos sobre todas las personas, es decir, independientemente del grado de riesgo presente en el contexto individual. En este caso, los factores protectores ayudan a los individuos -siempre- a vivir las situaciones adversas de una manera más equilibrada, amortiguando el *impacto del estrés*.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los efectos que ejercen este tipo de factores, en individuos de alto riesgo que operan en contextos físicos o interpersonales desorganizados, son más intensos y pueden actuar alterando su equilibrio psicológico y social.

Existen cuatro procesos distintos que pueden llevar a la monetización de un factor de riesgo en un factor protector, a saber:

- Reducir el impacto del riesgo, ya sea modificando el riesgo en sí mismo o modificando el grado de exposición de un individuo a ese riesgo;
- Reducción de la cadena de reacciones negativas tras la exposición a efectos nocivos;
- Aumento de la autoestima y la autoeficacia, lograda a través del aporte de las relaciones interpersonales formadas por los seres humanos, estrechamente alineadas con el hecho de que se les brindan nuevas experiencias a través de la realización de tareas; y
- Abrir oportunidades que proporcionen a las personas acceso a recursos o les ayuden a completar transiciones importantes a lo largo del ciclo de vida (Nettles y Mason, 2004).

Varios autores (Brown et al., 2001; Gootlieb, 2001; Grotberg, 1999; Vaillant, 1993; Werner, et al., 2001) han categorizado estos factores protectores en tres grandes grupos, a saber, los atributos de personalidad del propio sujeto, las características de la familia y la influencia contextual. La competencia social emerge como un factor que podría

incluirse en la categoría relacionada con los atributos de personalidad que favorecerían los factores protectores. Incluye cualidades como la flexibilidad, la empatía, el afecto, la capacidad de respuesta y el sentido del humor, es decir, la capacidad de reírse de uno mismo y de las situaciones (Gootlieb, 1991). De hecho, entre los factores asociados a la resiliencia, factores personales como el temperamento merecen especial atención.

Según Goodyer (1995), los niños y jóvenes resilientes son más autónomos, tienen índices de autoestima más positivos y una orientación social positiva. Uno de los casos que ilustran esta situación es el efecto que se observa en algunos niños tras el divorcio de sus padres. A pesar del sufrimiento que la mayoría experimenta, las investigaciones revelan que la mayoría acaba evolucionando positivamente.

Otro caso identificado como ejemplo de resiliencia se refiere al identificado a través de la investigación longitudinal realizada por Werner y Smith (Werner et al., 1989). En su opinión, un tercio de los niños de dos años informaron de factores de riesgo psicopatológicos y, sin embargo, en última instancia, vivieron sin problemas y sin necesidad de ayuda médica específica como adultos equilibrados. Estamos hablando de seres humanos resilientes cuyas características de comportamiento y personalidad los revelan, en diversas etapas del ciclo de vida, como seres afectuosos, tranquilos y en paz.

Otro ejemplo proviene de una investigación realizada con un grupo de niños de un año que fueron identificados como niños fáciles en el sentido de que eran muy activos y sin dificultades para alimentarse o dormir. Estos niños, que resultaron ser bebés competentes, respondieron a la atención y el cuidado adecuados a su alrededor. A la edad de dos años, estos mismos niños exhiben un temperamento vivo, autonomía y orientación social positiva. También fueron identificados años más tarde como seres agradables, alegres, amigables y pacíficos, denotando facilidad para pensar de manera abstracta, reflexiva y flexible y mostrándose capaces de encontrar soluciones a los retos que se les presentan. Además, el *enfoque de control interno* se entendía como la convicción de que tenían que ser capaces de controlar su propia vida, asumiendo la responsabilidad personal sobre los éxitos y fracasos de su vida diaria.

A su vez, esta noción de control sobre lo que rodea a un individuo interfiere con sus percepciones de sí mismo. Esto puede explicar por qué, en investigaciones que identifican sujetos resilientes, se atribuye un alto valor a variables como la autoeficacia, la autoconfianza, la autoestima y la capacidad de autoevaluación.

Otra característica de los individuos resilientes es su inclinación a tener altas expectativas para su propio futuro, además de establecer objetivos claramente establecidos. Además, varios contextos como el familiar y el educativo pueden ser identificados como disparadores de la resiliencia personal. De hecho, las familias pueden influir en la resiliencia de sus hijos demostrando sus propias características en términos de resiliencia. En este sentido, investigaciones como la realizada por Wyman y colaboradores (2000) revelan que las variables que reflejan la competencia parental son los predictores más sensibles de la resiliencia.

Las relaciones amorosas y de apoyo dentro de la unidad familiar crean un ambiente afectivo seguro y, en consecuencia, representan un apoyo fundamental a la hora de promover el desarrollo humano. Esto se debe a que los factores de origen familiar son de

gran importancia para la construcción del yo, haciendo que influyan y se entrelazen con factores individuales, como la autoeficacia, la autoestima y el autoconcepto que, a su vez, determinan los procesos y mecanismos que rigen la resiliencia. Pero es obvio que este apoyo social debe ser algo más que simplemente presente. En cambio, debe ser completamente interiorizada por el individuo, lo que significa que la resiliencia también implica la capacidad de cada individuo para saber reconocer, desde dentro de la matriz interpersonal en la que se mueve, a los individuos que lo aman y con los que establece conexiones saludables.

Junto a esto, la resiliencia también implica la capacidad de, no sólo, identificarse, sino también establecer vínculos con otros individuos, que pueden tomar la forma de sus cuidadores, y formar buenos referentes relacionales, dando lugar a relaciones recíprocas (Vaillant, 1993). Esto, como lo mencionan otros autores (Grotberg, 1999; Vaillant, 1993; Werner y Smith, 2001), se relaciona con la presencia de cuidadores adultos fuera de la unidad familiar y se erige como un pilar estructural del desarrollo infantil, especialmente, en jóvenes cuyas vidas están inmersas en una situación de riesgo.

La evidencia de esto proviene de Brown et al., (2001, 2016), quienes han reportado *que estar emocionalmente apegado a los adultos y a las personas de la comunidad es una parte importante de lo que permite que casi el 70% de los jóvenes que viven en condiciones pobres ganen a pesar de la adversidad.*

De hecho, aunque no todos los seres humanos se presentan con estas características, los maestros, educadores, colegas, amigos y otros, pueden trabajar con los individuos con el fin de desarrollar su resiliencia. Por ejemplo, promoviendo interacciones habilitantes que ayuden al niño, al joven o *al adulto a tener éxito, a ser capaz de hacerlo*, y anulando las interacciones vergonzosas que limitan la capacidad de descubrir cómo superar las dificultades debido a que se sienten ignorados.

1.9. Factores de riesgo

Para Garmezy (1991), los factores de riesgo son multifacéticos y pueden clasificarse según sus características individuales, interpersonales o contextuales, pueden surgir de situaciones psicosociales difíciles debido a una serie de razones, que van desde las genéticas hasta las biológicas. Rutter (1999), también llama la atención sobre *la necesidad de considerar el estrés y los procesos de afrontamiento en varios niveles*, que van desde el social, hasta el psicológico y pasando por el neuroquímico. Cada uno de estos niveles proporciona una perspectiva diferente, pero complementaria, y cada uno es fundamental para comprender los mecanismos y procesos involucrados en la vulnerabilidad.

De hecho, estos factores de riesgo, por su carácter multicausal, se reflejan en aspectos biológicos, psicológicos y sociales (Garmezy, 1996), y deben ser vistos como el resultado de una interacción entre el individuo y el entorno, en la que ambas partes asumen un papel activo.

En otro sentido, Emery y Forehand (1996) insisten en la necesidad de distinguir entre factores moderadores del riesgo y factores promotores del riesgo. El primero se refiere a variables que sirven como marcadores de la tendencia a aumentar o disminuir las dificultades psicológicas. El papel de las variables mediadoras va un paso más allá, ya

que proporcionan una explicación detrás de ciertos mecanismos específicos del desarrollo que explican la forma en que el riesgo se vuelve disfuncional.

Teniendo en cuenta el impacto de los aspectos sociales como factores que predisponen a los individuos a experimentar diversos tipos de riesgo, las intervenciones dirigidas al desarrollo de competencias deben aplicarse a los diversos entornos en los que surgió el riesgo. Esto los empoderará para constituir verdaderos factores protectores que, ante la adversidad, permitan no solo al sujeto sino también a su familia, escuela y comunidad, enfrentar dicha adversidad sin perder el equilibrio. Esto también apoyará el logro de niveles más altos de desarrollo. Por lo tanto, los niveles más altos de competencia equipan a los individuos con el potencial de alcanzar niveles más altos de resiliencia, dado que el logro de la competencia está fuertemente vinculado al desarrollo individual (Rouse, 2001).

1.10. Conceptos relacionados con la resiliencia

La resiliencia, como hemos expuesto, es multifacética y los conceptos clave relacionados abarcan varios dominios, como la psicología, la sociología, la ciencia ambiental y el comportamiento organizacional, como los siguientes:

Adaptación exitosa

Un estudio ampliamente mencionado, por ejemplo, sobre los mecanismos de adaptación fue llevado a cabo por Vanistendael y Lecomte (2000). Este estudio esbozó un conjunto de mecanismos de adaptación relacionados que contribuyen decisivamente al desarrollo de una personalidad resiliente en los individuos. Entre las estrategias presentadas por los investigadores, destacan con mayor fuerza el humor, la negación, la minimización y el control emocional.

Humor: con respecto al humor, esto se conoce como una estrategia de adaptación positiva, y algunos investigadores incluso informan que el uso del humor representa uno de los mejores mecanismos de adaptación que existen. El uso del humor ayuda a las personas a enfrentar situaciones de vida particularmente estresantes de una manera más positiva y menos seria. Esto es posible ya que el humor ayuda a mantener la ansiedad en niveles razonables, permitiendo a los individuos basar sus acciones y decisiones en un pensamiento adecuadamente estructurado y razonado y tomar decisiones conscientes y lógicas (Vanistendael y Lecomte, 2000). En relación con esta etapa del desarrollo científico, algunos investigadores han tratado de comprender la influencia del humor, considerado terapéutico, en la vida cotidiana de los individuos, particularmente en el desarrollo de una personalidad resiliente. Según Martins (2005), el humor no es innato a la disposición de los seres humanos, sino que representa el resultado complejo de un acto de equilibrio continuo entre la individualidad de cada ser humano, el entorno en el que se encuentra y las situaciones de vida que experimenta. En opinión de Vanistendael (2003), el humor es una importante estrategia de adaptación dado que permite a los individuos transformar una situación cotidiana particularmente estresante o negativa en algo positivo a través de un proceso en el que simultáneamente aprenden de la experiencia vivida y desarrollan su personalidad. Esto ayuda a dar forma a una personalidad cada vez más resistente. En este mismo sentido, Masten (2004) corrobora estas ideas, añadiendo que las investigaciones muestran claramente que las personas que utilizan el humor con

frecuencia como estrategia de adaptación tienen niveles más bajos de ansiedad y estrés, mientras que también sufren problemas de salud con menos frecuencia, en comparación con los individuos que utilizan este tipo de estrategias con poca frecuencia.

La negación es una estrategia muy utilizada en la que un individuo se niega a aceptar una realidad dada que interpreta como negativa, peligrosa o muy dolorosa. Este tipo de estrategia es muy característica de las personas que han experimentado recientemente una experiencia de vida que se considera estresante, lo que lleva a algunas corrientes de pensamiento en psicología a considerar este tipo de estrategia como patológica. En contraste, Fisher (1994) se opone a estas ideas, añadiendo que el uso de la negación por parte de un individuo que ha experimentado una cierta experiencia altamente estresante no debe ser visto como patológico, sino como la primera reacción adaptativa al fenómeno estresante, permitiendo al individuo reaccionar a la experiencia del fenómeno y adaptarse a la nueva realidad. Fisher (1994) ha realizado importantes investigaciones en relación con este tema. Este investigador comprobó que el uso de este mecanismo de adaptación es altamente eficiente para reducir la tensión que sienten los individuos, contribuyendo progresivamente a la abolición total de la misma.

La minimización, surge como un mecanismo de adaptación igualmente importante. Esto describe la forma en que los individuos interiorizan la noción de que la situación vivida podría haber sido significativamente más grave. Esta estrategia es ampliamente utilizada y permite a los individuos visualizarse mentalmente a través de comparaciones entre su situación y la experimentada por otros individuos. Esto les permite ver que su evento estresante de la vida no es tan grave y no tiene un impacto tan negativo en sus vidas en comparación con otras situaciones experimentadas por otros individuos. Este tipo de pensamiento permite al individuo extraer la energía y la fuerza interior necesarias para superar esta situación particular (Martins, 2005).

El control emocional, un mecanismo de adaptación que no está totalmente consensuado por toda la comunidad científica es el control emocional, ya que este mecanismo, a pesar de promover la resistencia a los fenómenos estresantes, puede, simultáneamente, fomentar el desarrollo de una personalidad más rígida y menos flexible, aislando progresivamente a los individuos del entorno en el que están inmersos. Esta opinión está respaldada por las investigaciones llevadas a cabo por Vanistendael y Lecomte (2000). Esta investigación sugiere que, si bien, por un lado, este tipo de mecanismo de adaptación puede contribuir a un distanciamiento efectivo que puede ser beneficioso para el individuo, por otro lado, puede promover la inadaptación cuando se usa en exceso.

En esta coyuntura, los mecanismos de adaptación representan estrategias útiles y relevantes a la hora de gestionar las situaciones vitales estresantes a las que se enfrentan los individuos tanto en su vida cotidiana profesional como personal. Sin embargo, es fundamental que cada ser humano busque reconocer con qué estrategia de adaptación se identifica más y cuál, al mismo tiempo, puede permitirle adaptarse adecuadamente al entorno. Esto requiere un equilibrio perfecto entre no desarrollar una personalidad altamente defensiva y rígida, por un lado, y, por otro, superar el trauma sin secuelas graves o permanentes.

Varios otros estudios se centran en la adaptación positiva o exitosa en los individuos (Masten, 1994, 1999). De hecho, en las sociedades llamadas "desarrolladas", la lista de tareas de desarrollo de los niños incluye la adaptación escolar con el comportamiento apropiado, el rendimiento académico, la aceptación de los compañeros y la conducta moral de acuerdo con las reglas y la posición social de su familia, escuela y comunidad, y la sociedad en general. En la adolescencia se requieren otras tareas del desarrollo que están relacionadas con la adaptación a las transformaciones que se producen a lo largo de la adolescencia, afectando tanto a las relaciones amorosas como a la identidad. Durante la edad adulta, las tareas del desarrollo incluyen aspectos como la subsistencia económica, el establecimiento de la familia y el desempeño de los roles aceptados por la sociedad. Esto significa que el concepto de competencia ya no es muy relevante.

El concepto de competencia

¿Qué es la competencia? La competencia es un concepto utilizado en psicología que significa la capacidad que posee un ser humano en circunstancias perfectas en un momento dado (Doron y Parot, 2001). La competencia social es un factor importante de la resiliencia y puede definirse como la forma en que los individuos interactúan con los acontecimientos de la vida. En los estudios sobre resiliencia, la operacionalización de la adaptación apunta a la importancia de ciertas variables. Estos incluyen la realización académica (Radke-Yarrow y Brown, 1993), las relaciones sociales/competencia social (Werner, 1993), los problemas de comportamiento (Ritchers y Martínez, 1993), la ausencia de problemas de salud física y mental (Shepard y Kashani, 1991; Werner, 1993), la satisfacción con la vida/autoestima (Dongen, 1998) y los síntomas emocionales y psicológicos (Seifer et al., 1992).

De acuerdo con Garmezy (1996), es sumamente importante considerar los aspectos antes mencionados a la hora de concebir programas que promuevan la resiliencia. Por ejemplo, un programa eficaz puede esforzarse por motivar el desarrollo de la resiliencia humana, específicamente, a nivel de los componentes del contenido cognitivo (Sousa, 1995, 2006b).

Características fundamentales de la competencia social

Aquí, sirve para resaltar la confianza optimista en las personas y el mundo, la autoevaluación positiva y el control de los eventos de la vida personal, la iniciativa para establecer metas realistas y la capacidad de disfrutar del éxito, sufrir fracasos y ser capaz de construir en base a la visión que uno tiene de sí mismo y del mundo. Así, un individuo competente es alguien que es capaz de creer en su potencial, demostrar nuevos sentimientos hacia sí mismo y establecer metas y objetivos.

El concepto de resistencia

Otro concepto que suele surgir en asociación con la resiliencia es el de resistencia. Este concepto ha sido definido como una característica de la personalidad que se expresa a través de mecanismos cognitivos, sociales y fisiológicos que protegen la salud y el rendimiento. Puede actuar como un reforzador de la resistencia al estrés.

Este concepto nace de la teoría existencialista de la personalidad (Kobasa, 1979). Es un rasgo de personalidad que se expresa a través de mecanismos cognitivos, sociales y

fisiológicos que protegen la salud y el rendimiento. Puede actuar como un reforzador de la resistencia al estrés.

El concepto de afrontamiento

Este concepto, a grandes rasgos, se asocia con la resiliencia, ya que también se refiere a "lidiar con" o "estrategias de afrontamiento". De hecho, las investigaciones vinculadas a este tema revelan que las situaciones que causan estrés pueden ser superadas, de manera dinámica y constructiva, a través de mecanismos de afrontamiento efectivos y personalidades resilientes (Pereira, 2001). Según algunos autores (Lazarus y Folkman, 1984), los estresores son vistos como amenazas o desafíos que alteran el equilibrio de un individuo y dan lugar a la necesidad de una respuesta adaptativa. El modelo transaccional del estrés enfatiza que el estrés surge, no sólo, de la presencia de factores estresantes, sino también de las percepciones de los individuos sobre estos factores estresantes. De hecho, el modelo del proceso de estrés abarca los factores estresantes (fuente de estrés), los mediadores del estrés y los mecanismos moderadores (procesos y recursos que amortiguan o intensifican la respuesta al estrés) y el resultado (el resultado, que puede ser positivo o negativo, dependiendo de la eficacia de los mecanismos de afrontamiento).

Se considera que un individuo se enfrenta a una situación de vulnerabilidad cuando se enfrenta a un factor estresante y no es capaz de movilizar mecanismos de afrontamiento que conduzcan a un resultado positivo.

Los factores de riesgo surgen cuando las características de la persona o el contexto se asocian con una mayor probabilidad de un desarrollo inadecuado. Esto ocurre cuando las demandas de un reto superan la capacidad adaptativa del individuo, limitando su respuesta a ese mismo reto disfuncional (Compas et al., 1995).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que no existe una única fuente de vulnerabilidad, ya que en este proceso intervienen muchos factores interactivos, acentuando el impacto del riesgo indirecto. Sin embargo, el nivel de desarrollo alcanzado por un ser humano es un aspecto que influye en la forma en que experimenta el riesgo. Por esta razón, varios sistemas de protección están presentes en diferentes puntos de tiempo de desarrollo para defenderse contra diferentes vulnerabilidades (Gotlieb, 1991; Masten, 1997).

Adaptación - Concepto Fundamental

De acuerdo con Sousa y Extremera (2016), como es bien sabido, la personalidad de cualquier ser humano puede contener ya las herramientas de la resiliencia. Las investigaciones indican que la resiliencia es el resultado de características asociadas con el comportamiento sociable, el temperamento, el carácter y la inteligencia (Grotberg, 1995). De hecho, un número creciente de estudios internacionales, transculturales y longitudinales (Werner y Smith, 1982) han validado investigaciones previas que postulan que todo ser humano nace con una capacidad innata de resiliencia, a través de la cual puede desarrollar su capacidad de adaptación. Es esta capacidad la que les permite, incluso en presencia de un riesgo grave, ser capaces de superar la desventaja y transformar una trayectoria de riesgo/vulnerabilidad en resiliencia, presentándose como un ser humano competente, seguro de sí mismo, empático, humorístico y considerado. En efecto, los rasgos de personalidad resiliente presuponen la existencia de un

comportamiento que pretende ser constructivo, adaptativo y socialmente estable en la medida en que los individuos resilientes se caracterizan por un conjunto de competencias que les permiten afrontar de forma más eficaz las situaciones estresantes. Dichas competencias incluyen habilidades sociales (habilidades interpersonales), metacognición (resolución de problemas), autonomía (desarrollo de la identidad) y capacidad de planificación (para el futuro).

Además, de acuerdo con el marco conceptual de Tavares y Albuquerque (1998), la elasticidad cognitiva y la flexibilidad inherentes a estas etapas superiores guían a los seres humanos hacia una mayor adaptación. Esto da una idea fundamental de la forma en que un concepto que no está directamente relacionado con los mecanismos de resistencia o desensibilización es crucial para comprender el proceso de resiliencia.

1.11. Las dimensiones estructurantes de la resiliencia

Las **dimensiones estructurantes de la resiliencia** se refieren a los elementos fundamentales que dan forma e influyen en la capacidad de resiliencia de los individuos, las comunidades, las organizaciones y los sistemas. Estas dimensiones proporcionan un marco para comprender y desarrollar la resiliencia al abordar los factores que determinan cómo se gestionan y superan los desafíos. A continuación, se presenta un desglose detallado de las dimensiones estructurantes clave de la resiliencia:

- **Adaptación fisiológica:** El trabajo realizado por Blandón et al. (2008), revela que los niños con apego seguro tienen respuestas cardíacas, vagales y hormonales más restringidas. Según Sameroff (2006), existen dos niveles de adaptación. El primero es ordinario y se refiere a los factores que se esperan, diariamente o dentro del rango normal (por ejemplo, el comienzo de la escuela, el nacimiento de un hermano). El segundo es extraordinario e implica factores inesperados como tragedias y pérdidas significativas (por ejemplo, muerte de padres, abandono, guerra, tsunami).
- **Habitación psicológica:** esta se refiere al proceso en el que la respuesta de un individuo a un estímulo disminuye con la exposición repetida. Es un concepto fundamental en la psicología cognitiva que ha sido ampliamente estudiado con el fin de comprender mejor la forma en que los seres humanos se adaptan a los estímulos sensoriales repetidos. Varios autores e investigadores han explorado la forma en que las personas responden de manera diferente a estímulos que pueden ser percibidos como amenazantes o emocionalmente significativos.

Dawson et al. (2010) han investigado ampliamente la forma en que los seres humanos y los animales responden a los estímulos amenazantes y los procesos fisiológicos detrás de la habitación. Su trabajo ha ayudado a establecer la forma en que el sistema nervioso autónomo responde a la exposición repetida a estímulos emocionales, mostrando diferentes niveles de excitación fisiológica en función de las diferencias individuales.

Un experimento realizado por su equipo destaca las diversas formas en que los humanos reaccionan a los estímulos emocionales. Mientras que algunas personas permanecen vigilantes, constantemente en guardia ante las amenazas, otras comienzan a evitar estos estímulos para minimizar la angustia. Con el tiempo, la habitación puede ocurrir en individuos cuyo procesamiento cognitivo les permite restar importancia a la

señal emocional repetida. La interacción entre factores emocionales, fisiológicos y cognitivos determina si un individuo se adapta o permanece sensible a exposiciones repetidas.

- **Sentido de auto-efecto:** un ejemplo de esto se ve en los estudiantes que tienen un buen desempeño en la escuela y tienden a exhibir un locus de éxito interno y motivación de rendimiento y son capaces de elaborar estrategias de eficacia.
- **Capacidad de autorregulación conductiva:** a través de su famoso experimento de "cara fija", Tronick et al. (1978) descubrieron que los bebés en la condición experimental buscaban recuperar la interacción con sus madres a través de respuestas positivas como la sonrisa, el contacto visual o las vocalizaciones positivas. Por el contrario, otros bebés no pudieron resistir el estrés desencadenado por la experiencia, mostrando signos evidentes de desregulación conductual, como llanto o agitación física.
- **Síntesis de los Elementos Estructurantes de la Resiliencia:** todos estos elementos son componentes necesarios para proporcionar un camino lejos del riesgo y dotar a las personas de la capacidad de hacer frente a la adversidad. Pero, incluso cuando tales elementos están presentes, ningún individuo es invulnerable. De todos modos, ¿qué es la resiliencia? La resiliencia es el proceso de adaptación continua. Los procesos de resiliencia son dinámicos, operan de muchas maneras diferentes, con anclas que apoyan el equilibrio y con puntos de desequilibrio, donde la relación entre la biología y el medio ambiente es interdependiente.

1.12. Programas de desarrollo de la resiliencia

En el panorama en constante evolución de la educación superior, que expone a los estudiantes a una serie de desafíos académicos, personales y sociales, el concepto de resiliencia emerge como un faro de esperanza. La resiliencia, la capacidad de recuperarse de la adversidad, adaptarse al cambio y prosperar a pesar de las dificultades, ha atraído cada vez más atención dentro de las instituciones de educación superior. Reconociendo el papel fundamental que desempeña la resiliencia en la configuración del éxito y el bienestar de los estudiantes, las universidades y colegios de todo el mundo han iniciado programas de desarrollo de la resiliencia. Este texto conceptual se esfuerza por profundizar en la esencia, los objetivos y los beneficios potenciales de dichos programas, arrojando luz sobre su importancia para fomentar la resiliencia de los estudiantes y fomentar el desarrollo holístico.

La resiliencia no es simplemente la ausencia de desafíos. En cambio, es la capacidad de enfrentar obstáculos, contratiempos y fracasos con acero y determinación. En el contexto de la educación superior, la resiliencia abarca dimensiones psicológicas, emocionales y sociales, lo que permite a los estudiantes navegar por las complejidades de la vida académica y más allá. Los programas de desarrollo de la resiliencia buscan cultivar esta competencia multifacética al equipar a los estudiantes con las habilidades, estrategias y sistemas de apoyo necesarios para prosperar frente a la adversidad.

Los programas de desarrollo de la resiliencia en la educación superior han ganado una atención significativa en los últimos años debido al creciente reconocimiento de la

importancia de equipar a los estudiantes con las habilidades y la mentalidad necesarias para enfrentar los desafíos de manera efectiva, diseñados principalmente para mejorar la capacidad de los estudiantes para recuperarse de los contratiempos, adaptarse al cambio y prosperar frente a la adversidad.

Este texto conceptual tiene como objetivo proporcionar una visión general integral de los programas de desarrollo de la resiliencia en la educación superior, incluidos sus objetivos, componentes clave, configuración y beneficios potenciales, enfatizando que el objetivo principal de los programas de desarrollo de la resiliencia en la educación superior es empoderar a los estudiantes con los recursos psicológicos y los mecanismos de afrontamiento necesarios para superar los obstáculos y tener éxito académico, personal y profesional. y, por lo tanto, fomentar una mentalidad de crecimiento, desarrollar la inteligencia emocional, mejorar las habilidades de resolución de problemas y promover un sentido de autoeficacia entre los estudiantes. Por lo general, estos programas se dirigen a uno o más de los siguientes componentes:

- *Empoderamiento*: otorgar a los estudiantes un sentido de agencia y autoeficacia, inculcando confianza en su capacidad para superar desafíos y alcanzar sus metas.
- *Desarrollo de habilidades*: cultivar habilidades esenciales para la vida, como la resolución de problemas, el manejo del estrés, la regulación emocional y la comunicación efectiva, y todas ellas son parte integral de la resiliencia.
- *Cambio de mentalidad*: fomentar una mentalidad de crecimiento entre los estudiantes, en la que los contratiempos se vean como oportunidades de aprendizaje y crecimiento en lugar de barreras insuperables.
- *Construcción de la comunidad*: crear una comunidad universitaria inclusiva y de apoyo donde los estudiantes se sientan conectados, valorados y apoyados por sus compañeros, profesorado y personal.
- *Promoción del bienestar*: promover el bienestar holístico abordando, no solo las preocupaciones académicas, sino también las necesidades de salud mental, emocional y física.

Esencialmente, los programas de desarrollo de la resiliencia suelen incorporar una serie de componentes destinados a promover el desarrollo y el bienestar holísticos. Estos componentes pueden incluir:

- *Psicoeducación*: proporcionar a los estudiantes información y recursos relacionados con la resiliencia, el manejo del estrés y la salud mental.
- *Desarrollo de habilidades*: equipar a los estudiantes con habilidades prácticas como la comunicación efectiva, la gestión del tiempo, el establecimiento de metas y la resolución de conflictos.
- *Mindfulness y autoconciencia*: introducción de prácticas como la meditación mindfulness y ejercicios reflexivos para mejorar la autoconciencia y la regulación emocional.
- *Apoyo entre pares y creación de redes*: facilitar oportunidades para que los estudiantes se conecten con pares, mentores y redes de apoyo para compartir experiencias y brindarse apoyo mutuo.

- *Servicios de consejería y salud mental:* brindan acceso a servicios de consejería y recursos de salud mental para estudiantes que experimentan angustia o desafíos significativos.

Por otro lado, vale la pena enfatizar que los programas de construcción de resiliencia abarcan una amplia gama de componentes y pueden organizarse a través de:

- *Talleres y seminarios:* talleres y seminarios puntuales o recurrentes que abarquen temas relacionados con contenidos específicos relacionados con la resiliencia y el bienestar, como la gestión del estrés, las estrategias de resiliencia, las prácticas de mindfulness, la música y las artes, la fotografía y la comunicación, y las técnicas de autocuidado.
- *Cursos e integración curricular:* incorporar elementos de construcción de resiliencia en los cursos académicos u ofrecer cursos independientes centrados en el desarrollo personal, el bienestar o la resiliencia.
- *Redes de apoyo entre pares:* establecer grupos de apoyo entre pares, programas de tutoría o embajadores de la resiliencia que brinden orientación, aliento y solidaridad a los compañeros de estudios.
- *Servicios de asesoramiento y salud mental:* proporcionar acceso a servicios de asesoramiento, grupos de apoyo y recursos de salud mental para abordar la angustia psicológica, la ansiedad, la depresión u otros problemas de salud mental.
- *Participación y divulgación comunitaria:* colaborar con organizaciones del campus, clubes estudiantiles y socios comunitarios para organizar eventos, campañas e iniciativas que promuevan la resiliencia y el bienestar en todo el campus.
- *Recursos y plataformas en línea:* brindan acceso a recursos en línea, herramientas de autoayuda y comunidades virtuales para que los estudiantes interactúen con contenido de desarrollo de resiliencia de forma remota.

La participación en programas de desarrollo de la resiliencia en la educación superior puede generar numerosos beneficios para los estudiantes, entre ellos:

- *Mejor rendimiento académico:* una mayor resiliencia puede ayudar a los estudiantes a manejar el estrés, mantener la concentración y perseverar frente a los desafíos académicos.
- *Mayor bienestar:* el desarrollo de la resiliencia fomenta el bienestar emocional, reduce los síntomas de ansiedad y depresión y promueve la salud psicológica general.
- *Mejor adaptación al cambio:* las personas resilientes están mejor equipadas para navegar por las transiciones y los cambios inesperados, tanto dentro como fuera del entorno académico.
- *Éxito académico:* la resiliencia mejorada equipa a los estudiantes con la resiliencia y la perseverancia necesarias para superar los desafíos académicos, mantener el enfoque y alcanzar sus metas académicas.
- *Crecimiento personal:* el desarrollo de la resiliencia fomenta el crecimiento personal y el autodescubrimiento, empoderando a los estudiantes para que aprovechen sus fortalezas, exploren sus pasiones y persigan esfuerzos significativos.

- *Bienestar emocional*: el desarrollo de la resiliencia cultiva la inteligencia emocional, la autoconciencia y los mecanismos de afrontamiento, que contribuyen a mejorar la salud mental y el bienestar emocional.
- *Conexión social*: los programas de desarrollo de la resiliencia facilitan la conexión social, la pertenencia y las redes de apoyo, fomentando un sentido de comunidad y camaradería entre los estudiantes.
- *Preparación para la vida más allá de la universidad*: las habilidades de resiliencia adquiridas a través de la participación en estos programas son transferibles a varios dominios de la vida, equipando a los estudiantes con la resiliencia para navegar las transiciones, los desafíos y las incertidumbres más allá de la universidad.
- *Mayor empleabilidad*: los empleadores valoran la resiliencia como un atributo crucial en el lugar de trabajo, ya que indica la capacidad de un individuo para prosperar en entornos dinámicos e inciertos.

Los programas de desarrollo de la resiliencia desempeñan un papel vital en la promoción del éxito y el bienestar de los estudiantes en los entornos de educación superior. Al equipar a los estudiantes con las habilidades y la mentalidad necesarias para superar la adversidad, estos programas empoderan a las personas para prosperar académica, personal y profesionalmente. A través de una combinación de psicoeducación, desarrollo de habilidades y servicios de apoyo, los programas de desarrollo de la resiliencia contribuyen a crear una comunidad universitaria más resistente y próspera.

Por último, se puede decir que los programas de desarrollo de la resiliencia en la educación superior sirven como catalizadores para el crecimiento personal, el éxito académico y el bienestar holístico de los estudiantes. Al fomentar la resiliencia, empoderar a los estudiantes y cultivar comunidades de apoyo, estos programas desempeñan un papel fundamental en la formación de la próxima generación de líderes, innovadores y agentes de cambio resilientes. A medida que la educación superior continúa evolucionando, el desarrollo de la resiliencia sigue siendo una piedra angular indispensable cuando se trata de equipar a los estudiantes con la resiliencia necesaria para prosperar en un mundo en constante cambio.

1.13. Implicaciones para la promoción de la Resiliencia en la Educación superior

Las herramientas de evaluación de la resiliencia pueden ayudar a identificar al profesorado, el alumnado que pueden estar luchando con desafíos académicos o personales y que corren el riesgo de abandonar la escuela o enfrentar problemas graves. Las universidades y los colegios pueden utilizar esta información para proporcionar servicios de apoyo específicos, como asesoramiento de vida, asesoramiento académico y supervisión tutorial, con el fin de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de afrontamiento y superar obstáculos.

¿Cómo deberían hacerlo? Los colegios y universidades deben desarrollar programas e intervenciones de desarrollo de la resiliencia basados en los resultados de las evaluaciones de resiliencia. Estos programas de resiliencia pueden *incluir talleres, seminarios y grupos de apoyo* diseñados para mejorar las habilidades de afrontamiento, la autorregulación emocional y las redes de apoyo psicosocial de los estudiantes, con el

objetivo fundamental de proporcionar a los estudiantes las herramientas y recursos que necesitan para abordar los desafíos de manera efectiva. La integración de los conceptos de resiliencia en el currículo puede ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades que necesitan para tener éxito académico y personal. Esta es realmente la forma en que las instituciones pueden fomentar la *resiliencia y el bienestar en todo el campus*.

Por ejemplo, la incorporación *de módulos sobre la gestión del estrés*, el desarrollo de la resiliencia y la concienciación sobre la salud mental en los programas de tutoría o en los cursos de educación general puede empoderar a los estudiantes para que tomen medidas proactivas para mejorar su bienestar y resiliencia, *integrando los conceptos de resiliencia en el plan de estudios y proporcionando a los estudiantes las herramientas y los recursos* Necesitan abordar los desafíos de manera efectiva, por lo que insistimos en que las universidades y los colegios deben fomentar la resiliencia y empoderar a los estudiantes para que prosperen en sus vidas académicas y personales.

De acuerdo con Sousa (2015b), las instituciones deben, por lo tanto, tener la capacidad de sensibilizar a sus estudiantes sobre:

- La construcción del conocimiento como reflexión compartida;
- La construcción del conocimiento como ejercicio plurimetodológico e intercontextual;
- Relaciones intrainterpersonales en la enseñanza y el aprendizaje;
- Intercontextualidad y cuestiones transgeneracionales;
- La importancia de la mutabilidad cognitiva en los procesos de formación profesional, y;
- La importancia del conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Así, este contexto, tan lleno de diversidad e imprevisibilidad, exige que las múltiples situaciones que se puedan presentar sean abordadas con espíritu de iniciativa, creatividad, innovación, reflexión e inquisición. En este sentido, la educación en resiliencia ofrece un área prometedora en esta sociedad emergente, en la que nunca ha sido más importante formar y preparar a las personas para la imprevisibilidad, el cambio, la incertidumbre y, en última instancia, para las situaciones únicas e, incluso, impactantes que les exigen realizar mayores esfuerzos en favor de la paz, la solidaridad, el isomorfismo, la justicia y el desarrollo de una mayor resiliencia.

1.14. Evaluación de la resiliencia: Instrumentos

La resiliencia se relaciona con múltiples constructos en el ámbito educativo y, específicamente, en la educación superior. Tras una revisión detallada de los instrumentos utilizados para evaluar estos constructos, se identificaron los más utilizados en las publicaciones internacionales y se presentan a continuación (Padial et al., 2024).

- **La Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC):** concebida por Connor y Davidson (2003), esta herramienta fue diseñada para el entorno clínico como un medio para identificar tempranamente comportamientos resilientes y capturar información sobre las respuestas de los adultos (hasta aproximadamente los 65 años de edad) a los tratamientos psicológicos. Sin embargo, algunos

estudios han administrado la prueba a jóvenes de entre diez y 18 años. Esta herramienta es una de las más utilizadas en el campo de la evaluación de la resiliencia y se considera una de las herramientas más fiables disponibles. El cuestionario identifica los siguientes cinco factores:

- Competencia personal, altos estándares y tenacidad.
- Confianza en la intuición, tolerancia a los efectos negativos y fortaleza ante el estrés.
- Aceptación positiva del cambio y relaciones seguras.
- Control.
- Influencia espiritual.

Está compuesto por 25 ítems, que se califican a lo largo de una escala Likert que va de 0 a 4 (totalmente en desacuerdo, totalmente de acuerdo). Las preguntas se formulan para obtener respuestas relacionadas con el mes anterior a la finalización del cuestionario. Las puntuaciones más altas indican una mayor resiliencia, mientras que las puntuaciones más bajas indican una menor resiliencia. Para la versión traducida y adaptada al español, *CD-RISC 21* (Crespo et al., 2014), en relación a situaciones de estrés crónico, se eliminaron cuatro de los 25 ítems, ya que se encontró que afectaban negativamente la confiabilidad de la escala. Como nota al margen, debe tenerse en cuenta que, cuando se requirió administrar esta escala, cada país miembro del consorcio finalmente identificó y localizó la versión que se compara para su población específica, como fue el caso, por ejemplo, de Portugal.

El *CD-RISC 21* mostró una alta fiabilidad de 0,90 en el estudio original. Por último, los elementos se refieren a cuatro factores:

- Afrontamiento y persistencia en situaciones estresantes.
 - Capacidad de superación y consecución de objetivos.
 - Valoración positiva.
 - Confianza.
- **La Escala de Resiliencia de Wagnild (ER-14) (2009)**, traducida al español por Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2015), esta herramienta consta de 14 ítems que se evalúan a lo largo de una escala Likert de siete puntos. Este cuestionario evalúa el grado de resiliencia personal, que se considera una característica positiva de la personalidad que permite a los individuos adaptarse a situaciones adversas. Comprende dos dimensiones de la resiliencia, a saber, la competencia personal y la aceptación de uno mismo y de la vida.

✚ **Instrumentos para evaluar los constructos que componen la resiliencia:** la mayoría de los estudios tienden a emplear más de un instrumento para evaluar el constructo de resiliencia a nivel mundial, y la mayoría combina instrumentos globales con medidas que evalúan los conceptos que componen la resiliencia y están directamente relacionados con ella. Tras una exhaustiva revisión bibliográfica, el equipo de RESUPERES seleccionó las pruebas más adecuadas, y se presentan a continuación:

- Objetivos educativos:
 - Cuestionario de Metas del Adolescente (CMA). Esta escala fue concebida por Sanz de Acedo et al. (2003). Este cuestionario consta de un total de 79 ítems que se evalúan a lo largo de una escala Likert de seis puntos. Comprende las dimensiones de reconocimiento social («ser líder de un grupo»), interpersonal

(«ser honesto con los demás»), deportiva («estar en buena forma física»), emancipadora («tener la libertad de tomar mis propias decisiones»), educativa («obtener altas notas para poder acceder a la universidad»), sociopolítica («pertenecer a un partido político») y personal («trabajar con entusiasmo para alcanzar las metas que me propongo»). Para el proceso de creación y validación del cuestionario *se utilizó como base el GSQ (Goal Setting Questionnaire)* concebido por Carroll et al. (1997), ordenando 57 ítems de acuerdo a ocho factores de primer orden y tres de segundo orden.

- Escala de Establecimiento de Metas para Adolescentes – Versión Breve (CMA-R). Esta escala fue elaborada por López-Mora et al. (2017). Sirve para identificar las motivaciones de la población objetivo con respecto a diferentes áreas de su vida. La escala reducida está compuesta por 26 ítems y comprende las siguientes siete dimensiones: "Reconocimiento social", que engloba el liderazgo grupal; "Interpersonal" o sinceridad con los demás; "Deportes", relacionados con una condición física adecuada; "Emancipadoras", como la capacidad de tomar decisiones; "Educativo", asociado a la obtención de un alto rendimiento académico; "Sociopolítico", relativo a la pertenencia a un partido político, y; "Compromiso personal", como el logro de los objetivos propuestos.
- Eficacia. Escala de autoeficacia de Baessler y Schwarzer (1996). Esta herramienta se refiere a la confianza en las propias capacidades para manejar el estrés. Esta escala Likert consta de diez ítems. Las puntuaciones más altas demuestran niveles más altos de autoeficacia percibida, mientras que las puntuaciones más bajas reflejan una mayor autoeficacia.
- Autoconcepto. Forma de autoconcepto 5. (AF5). Este cuestionario examina los diferentes componentes del autoconcepto, todos los cuales describen las percepciones que los individuos tienen de sí mismos. La versión concebida por García y Musitu (1999) consta de 30 ítems que se puntúan mediante una escala Likert de cinco puntos y corresponden a las dimensiones académicas, sociales, emocionales, familiares y físicas del autoconcepto.
- Relación social. Escala de Evaluación de Habilidades Sociales. Este cuestionario fue propuesto por Goldstein et al. (1980) y tiene como objetivo determinar el grado en que se exhiben las habilidades sociales. La escala está compuesta por 50 ítems que se evalúan a lo largo de una escala tipo Likert que abarca las dimensiones de habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, habilidades como alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación.
- Apoyo Familiar. Escala de Clima Familiar. Esta escala fue traducida al castellano por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989). Evalúa el entorno social y familiar de las personas. El cuestionario está compuesto por 90 ítems que miden tres dimensiones. El primero, "desarrollo", evalúa la importancia que tiene para la unidad familiar compartir experiencias de vida. La segunda, la "estabilidad", mide la estructura y organización de la unidad familiar y el grado de control que ejercen unos miembros de la familia sobre otros. En tercer lugar, las "relaciones" evalúan el grado de comunicación dentro de la familia y el nivel de interacción entre los miembros de la

familia. Se trata de una adaptación de la Escala Climática Familiar (*FES; Escala de Entorno Familiar*) concebida originalmente por Moos y Moos (1981).

- Regulación emocional. Cuestionario de Regulación Cognitiva de las Emociones (CERQ). Esta herramienta fue elaborada por Garnefski et al. (2001) y traducida al español por Domínguez-Sánchez et al. (2011). Evalúa nueve tipos de estrategias de afrontamiento cognitivo y emocional que son pertinentes para situaciones estresantes. Los ítems se evalúan a lo largo de una escala Likert de 36 ítems y corresponden a las dimensiones de autculpa, aceptación, rumiación, enfoque positivo, planificación, reevaluación positiva, toma de perspectiva, catastrofización y culpar a los demás.
- Optimismo. Test de Orientación a la Vida. Esta herramienta fue propuesta por Scheier et al. (1994) y mide la predisposición de los individuos hacia el optimismo y el pesimismo generalizados. La escala fue traducida al español por Otero et al. (1998). Consta de diez ítems que se evalúan a lo largo de una escala Likert de cinco puntos.
- Humor. Escala Multidimensional del Sentido del Humor (MSHS). Esta escala fue elaborada por Thorson y Powell (1993) y validada para su uso en el contexto español por Carbelo (2006). Este estudio reveló que es válido y fiable para su uso en poblaciones españolas. El sentido del humor se describe de acuerdo con tres dimensiones, a saber, "competencia o capacidad para usar el humor", "el humor como mecanismo para controlar la situación" y "valoración social".
- Empatía. Escala Básica de Empatía. Esta herramienta fue concebida por Jolliffe y Farrington (2006) como un medio para estimar la empatía, la cual se operacionaliza como la comprensión y participación respecto al estado emocional o contexto de un tercero. Mide la empatía cognitiva y afectiva a través de 20 ítems que se miden a lo largo de una escala Likert de cinco puntos. La escala propone dos dimensiones que se refieren a los aspectos cognitivos y afectivos. Fue traducido y validado para su uso en el contexto español por Oliva et al. (2011). La versión reducida, la *Escala Básica de Empatía - Breve (BES-B)*, evalúa las dos dimensiones afectiva y cognitiva de la empatía a través de nueve ítems. La empatía cognitiva se refiere a la percepción y comprensión de los demás, mientras que la empatía afectiva evalúa la respuesta emocional provocada por los sentimientos de otras personas.
- Supervivencia. Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI). Esta escala fue concebida por Tobin et al. (1989). Representa uno de los principales instrumentos de referencia para medir el afrontamiento según una estructura jerárquica. El propósito de este cuestionario es identificar los tipos de situaciones que causan problemas a las personas en su vida diaria y la forma en que las personas enfrentan estos problemas. El instrumento original consta de 72 ítems, que se agrupan en ocho subescalas que se refieren a estrategias de afrontamiento que abordan la resolución de problemas, reestructuración cognitiva, apoyo social, expresión emocional, evitación de problemas, pensamiento ilusorio, aislamiento social y autocrítica. Cano et al. (2007) tradujeron y adaptaron el instrumento para su uso en el contexto español. Para esta versión, el instrumento se acortó a 40 ítems, pero se replicó la estructura factorial del instrumento original, correspondiente a las ocho subescalas previamente identificadas que miden las estrategias de afrontamiento.

A continuación, en la Tabla 1.1 se presentan los instrumentos utilizados para medir la resiliencia, tanto directa como indirectamente.

Tabla 1.1.

Instrumentos de evaluación para medir la resiliencia (Cepero, 2024).

CONSTRUCTOS RESILIENTES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
RESILIENCIA: compromiso, desafío, control), afrontamiento, adaptabilidad/flexibilidad, sentido de propósito, optimismo, regulación emocional y cognitiva y autoeficacia.	-CD-RISC (Connor & Davidson, 2003)
1. Creatividad: Habilidades interpersonales	-CD-RISC (Connor & Davidson, 2003) -Social Skills Assessment Scale (Goldstein et al., 1980)
2. Coping	-CD-RISC (Connor & Davidson, 2003) -Coping Strategy Inventory (Tobin et al., 1989)
3. Sentido de propósito y futuro: Metas educativas	-CD-RISC (Connor & Davidson, 2003) -Reduced Questionnaire on Goals for Adolescents (CMA-R) (López-Mora et al., 2017) -Teen Goals Questionnaire (Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003).
4. Autonomía	The Lawton and Brody Scale: Assessing Autonomy in Daily Life
5. Patrimonio: Patrimonio y patrimonio cultural: Ideología personal	-CD-RISC (Connor & Davidson, 2003) -Coping Strategy Inventory (Tobin et al., 1989)
6. Hábitos de actividad física	-IPAQ -SF (Craig et al., 2003)
7. Autoconcepto: académico, social, emocionante, familiar y físico.	-AF-5 (García & Musitu, 2001)
8. Autoestima	-Self-esteem scale of Ronserberg (RSE) (Rosenberg, 1965)
9. Depresión, ansiedad y estrés	-DASS-21 (Lovinbond & Lovinbond, 1995)
10. Factores de personalidad: extroversión, amabilidad, escrupulosidad, neuroticismo y apertura a la experiencia	-BIG FIVE-44 (Benet-Martínez & John, 1998)
11. Empatía	-Basic Brief Empathy Scale (Jolliffe & Farrington, 2006)
12. Regulación emocional	-Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) (Garnefski et al., 2001)
13. Eficacia	-Self-efficacy scale (Baessler & Schwarzer, 1996)
14. Optimismo	-Life Orientation Test (Scheier et al., 1994)
15. Sentido del humor	-Multidimensional Sense of Humor Scale (Thorsol & Powell, 1991)

Fuente: "¿Cómo evaluar la resiliencia en la educación superior? Padial, R., et al. (2004).

 **Instrumento de Evaluación Utilizado para Evaluar la Resiliencia en la Educación Superior Seleccionado para su uso en el Proyecto RESUPERES.** Finalmente, es importante señalar que el CD-RISC fue seleccionado para su uso dentro del proyecto RESUPERES. Se administró para evaluar los cambios en la resiliencia después de todas las acciones del proyecto y, específicamente, después de la implementación de los programas de intervención del proyecto. Esta medida se aplicó para recopilar datos sobre cinco de los constructos básicos de la resiliencia, a saber, la creatividad, la atención plena (introspección), el liderazgo, el trabajo en equipo y el patrimonio cultural. Los datos relativos a esta medida se resumen en la siguiente tabla (Tabla 1.2.).

Tabla 1.2.

Cuadro sinóptico que describe los instrumentos de evaluación empleados para medir la resiliencia en la educación superior en el Proyecto RESUPERES (Cepero, 2024).

RESILIENCIA		EVALUACIÓN INSTRUMENTOS
RESILIENCIA	Resiliencia (compromiso, desafío, control), afrontamiento, adaptabilidad/flexibilidad, sentido de propósito, optimismo, regulación emocional y cognitiva y autoeficacia.	CD-RISC (Connor & Davidson, 2003) Derechos de autor y versiones traducidas para todos los idiomas relevantes para el proyecto RESUPERES.
RESUPERES. HABILIDADES RESILIENTES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR	Creatividad, mindfulness (introspección), liderazgo, trabajo en equipo y patrimonio cultural	CD-RISC (Connor & Davidson, 2003) Derechos de autor y versiones traducidas para todos los idiomas relevantes para el proyecto RESUPERES.

Fuente: "¿Cómo evaluar la resiliencia en la educación superior? Padial, R., et al. (2004).



Co-funded by
the European Union



Capítulo 2. Construyendo Resiliencia



CAPÍTULO 2. Construyendo resiliencia

2.1. Las siete Cs de la resiliencia

La Asociación Americana de Psicología define la resiliencia como "el proceso de adaptarse bien frente a la adversidad, el trauma, la tragedia, las amenazas o las fuentes significativas de estrés, como problemas familiares y de relaciones, problemas graves de salud o factores estresantes laborales y financieros" (Diccionario APA de Psicología-<https://www.apa.org/topics/resilience>).

Cada individuo experimentará altibajos a lo largo de su vida. Uno no puede prepararse o controlar cada factor estresante, tragedia, pérdida o crisis que pueda surgir. Sin embargo, los individuos pueden controlar la forma en que responden a tales eventos. Aquí es donde entra en juego la resiliencia. No es un rasgo de personalidad, ni algo con lo que nacemos. La resiliencia se refiere a pensamientos, sentimientos y comportamientos, todos los cuales se pueden aprender y pueden ayudar a uno a recuperarse después de la adversidad. El objetivo principal de promover la resiliencia es lograr una sociedad más saludable y funcional, tanto en términos de calidad como de salud mental (Matos et al., 2015).

Varios modelos definen los factores que ayudan a construir la resiliencia (Ledesma, 2014). Wolin & Wolin (1993) proponen un modelo que permite a padres, maestros, psicólogos y otros profesionales aplicar el concepto en términos prácticos. Dentro de este modelo, los problemas, peligros y adversidades son vistos como desafíos que se presentan a los individuos. Según estos autores, nadie es infalible y todos los individuos son vulnerables



Wolin y Wolin (1993) argumentan que existen siete resistencias interpersonales. Estos representan un conjunto de fuerzas internas que son movilizadas por los individuos en la lucha contra la adversidad. Su modelo describe siete *pilares* de la resiliencia (Figura 2.1.). Estos son *la perspicacia, la independencia, las relaciones, la iniciativa, la creatividad, el humor y la moralidad*. Proponen que estas siete resiliencias pueden funcionar como instrumentos que proporcionen la hoja de ruta o guía para ayudar a los seres humanos en la búsqueda de fuerzas internas a la hora de enfrentar problemas y adversidades.

Figura 2.1.
El modelo de Wolin & Wolin (1993).

Una síntesis de los resultados empíricos reportados por Wolin y Wolin (1993) en su trabajo sobre las siete resiliencias saca a la luz las características inherentes a cada resiliencia en una etapa de la vida dada.

1.- *Introspección (Insight)*: describe la mentalidad de hacerse preguntas difíciles y responderlas honestamente.

En los niños, esta habilidad toma la forma de *sensación*, o sensación, y denota la intuición preverbal de que algo anda mal. En los jóvenes, se manifiesta como *conocimiento*, que es la conciencia sistemática y bien articulada de la dificultad. En los adultos, se refiere a la habilidad más madura de comprensión, concretamente, la comprensión, que significa empatía, comprensión de los demás y tolerancia a la complejidad y la ambigüedad (Figura 2.2. Insight del modelo de Wolin & Wolin, 1993).



Figura 2.2.

Insight del modelo de Wolin & Wolin, 1993.

2.- *Independencia*: consiste en la capacidad de establecer límites entre el propio entorno y los entornos adversos, incluyendo el distanciamiento emocional y físico de los problemas.

En los niños, esta habilidad comienza con *el extraviamiento*, es decir, con el desvío, con el alejamiento cuando surgen dificultades. En los jóvenes, se manifiesta a través de la *desconexión*, el desapego, lo que *permite* alejarse y alejarse de los problemas. En los adultos, esta habilidad toma la forma de *separación*, lo que equipa a los individuos para mantenerse alejados y separarse de las fuentes de los problemas (Figura 2.3. Independencia según el modelo de Wolin & Wolin, 1993).



Figura 2.3.

Independencia según el modelo de Wolin & Wolin, 1993.

3.- *Relaciones*: se refiere a la capacidad de relacionarse con los demás y mantener relaciones estables y saludables.

En los niños, esta habilidad surge a través del *contacto*, en el que los niños hacen contacto con otros para permitirles establecer vínculos superficiales con otros individuos emocionalmente disponibles. En los jóvenes, esta habilidad se manifiesta a través *del reclutamiento*, en otras palabras, la tendencia deliberada a relacionarse con adultos o compañeros que son útiles y de apoyo. En los adultos, estas habilidades toman la forma de *apego* a través de vínculos personales y mutuamente gratificantes que se caracterizan por un equilibrio entre dar y recibir (Figura 2.4. Relaciones según el modelo de Wolin y Wolin, 1993)

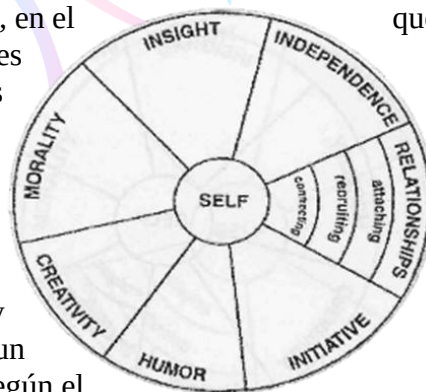


Figura 2.4.

Relaciones según el modelo de Wolin y Wolin, 1993.

4.- *Iniciativa*: se refiere a la capacidad de autodominarse. Incluye la capacidad de resolución de problemas y el deseo de resolver situaciones y desarrollar acciones constructivas.

En los niños, esta habilidad toma la forma de *exploración*, que implica la exploración a través de prueba y error. En los jóvenes, esto evoluciona hacia el *trabajo*, con el trabajo que implica la resolución de problemas en una amplia área de actividades. En los adultos, la habilidad madura aún más en *generar* o crear, en la que se manifiesta como entusiasmo y gusto por proyectos y situaciones desafiantes (Figura 2.5. Iniciativa del modelo de Wolin & Wolin, 1993).



Figura 2.5.
Iniciativa del modelo de Wolin & Wolin, 1993.

5 & 6 - *Creatividad y humor*: La creatividad es la capacidad de crear orden, belleza y propósito a partir del caos y el desorden, mientras que el humor es la capacidad de encontrar lo cómico en lo trágico. Se trata de capacidades interrelacionadas. En los niños, ambos toman la forma de *juego*: el juego consiste en poder usar la imaginación para construir un mundo que esté de acuerdo con sus deseos; en los jóvenes toman la forma de *modelado*, es decir, arte y comedia para dar forma estética a los pensamientos; y en los adultos, cada concepto madura de una manera diferente, en Creatividad es una *composición*, que se relaciona con la capacidad de maquillar objetos artísticos; y en Humor, la *risa*, resultando en la consecuencia de cómo el sentido del humor y la risa ayudan a reducir el impacto emocional de la adversidad, proporcionando alivio y promoviendo el bienestar general (Figura 2.6. Creativity & Humor por el modelo de Wolin & Wolin, 1993).



Figura 2.6.
Creatividad y Humor por el modelo de Wolin & Wolin, 1993.

7.- *Moralidad*: Esto se define como la capacidad de actuar sobre una conciencia informada, incluyendo la asunción de riesgos en defensa de los propios ideales y la búsqueda de placer en ayudar a los demás.

En los niños, esto se manifiesta *como juicio*, es decir, la capacidad de distinguir el bien del mal. En los adolescentes, esta habilidad toma la forma de *evaluar* o utilizar la evaluación razonada como base para la toma de decisiones. En los adultos, la habilidad madura en *servicio*, lo que conlleva sentimientos de obligación en la búsqueda de una vida personal satisfactoria y el sentido de comprometerse y contribuir al bienestar de todos (Figura 2.7. Moralidad según el modelo de Wolin y Wolin, 1993).

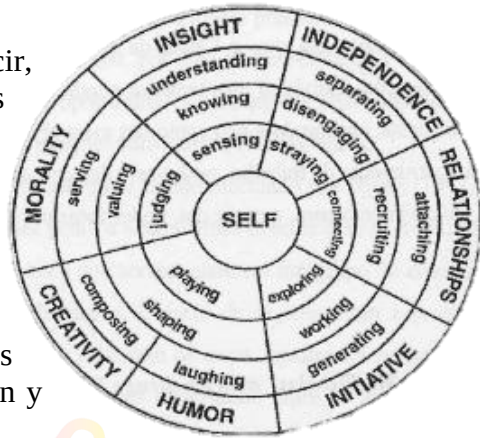


Figura 2.7

La moralidad según el modelo de Wolin & Wolin, 1993.

De acuerdo con este modelo (Wolin y Wolin, 1993), es importante promover el desarrollo de las manifestaciones tempranas que surgen durante la infancia, continúan en la adolescencia y maduran en la edad adulta. Este modelo destaca la importancia de estar atentos y desarrollar las fortalezas de los jóvenes, independientemente de sus experiencias tempranas de vida. Hay que animar a los jóvenes para darles un sentido de esperanza y crear servicios y programas dirigidos a la resiliencia tan cuidadosamente caracterizada por los autores.

Con este objetivo en mente, varios otros autores también proponen varias guías y modelos para promover la resiliencia desde una edad temprana. Según el pediatra Kenneth Ginsburg, especializado en el desarrollo de la resiliencia en niños (de 18 meses a 18 años), existen siete cualidades que pueden ayudar a construir la resiliencia. Cree que si el objetivo es que los niños experimenten el mundo de la manera más completa posible, con algo de su dolor y toda su alegría, la resiliencia es una habilidad esencial.

❖ **Las 7 Cualidades, 7Cs de la Resiliencia Ginsburg y Jablow (2011):** estos autores desarrollaron el modelo de las 7C para proporcionar un enfoque práctico para que los padres y las comunidades preparen a los niños para prosperar:

1.-*Competencia*: se refiere a la capacidad de saber manejar situaciones estresantes de manera efectiva. Uno debe poseer las habilidades requeridas para enfrentar desafíos y tener la oportunidad de practicar el uso de estas habilidades con el fin de sentirse competente para lidiar con situaciones. Se trata de mucho más que vagos sentimientos de no poder hacer algo. Los niños se vuelven competentes al desarrollar habilidades que les permiten confiar en su juicio y tomar decisiones responsables. Llamar la atención sobre lo que los jóvenes hacen bien, al mismo tiempo que se les brinda la oportunidad de adquirir nuevas habilidades, aumenta sus sentimientos de competencia. La competencia se ve socavada cuando se impide a los jóvenes probar cosas nuevas y recuperarse por sí mismos cuando fracasan.

¿Cómo ayudar?

- Anime a los niños a concentrarse y desarrollar sus fortalezas. Cuando manejan una situación de manera competente, reconozcan sus logros y el impacto que esto tendrá en los demás y en ellos mismos.
- Permita que los niños cometan errores seguros para que tengan la oportunidad de corregirse a sí mismos. Evite tratar de protegerlos de cada tropiezo.
- Las conferencias son demasiado complejas para que las entiendan los niños pequeños y demasiado estresantes para que las escuchen los adolescentes. En su lugar, desglosa las ideas paso a paso para que realmente puedan entender tus puntos y se sientan dueños de la lección que se enseña.

2.-Confianza: la creencia en las propias capacidades se basa en la competencia. Los niños ganan confianza al ser capaces de demostrar su competencia en situaciones reales. No se construye diciéndoles a los niños que son especiales o preciosos. Más bien, los niños ganan confianza a medida que demuestran su competencia en situaciones reales. Cuando los padres apoyan a los niños en el desarrollo de la competencia, los niños creen que pueden hacer frente a los desafíos y ganar la confianza que necesitan para probar cosas nuevas. Confían en su capacidad para tomar decisiones acertadas.

¿Cómo ayudar?

- En lugar de centrarse solo en los logros, fomenta el desarrollo de cualidades personales como la justicia, la integridad, la persistencia y la amabilidad.
- Elogie a los niños de manera honesta y específica. En lugar de decir: "¡Eres un gran artista!", di: "Me encantan los colores que usaste en esa pintura. ¡Mira los pájaros rojos y azules brillantes!" Los elogios específicos son más creíbles y sus comentarios tendrán más impacto.
- Anime a los niños a esforzarse por alcanzar metas que estén dentro de sus capacidades, pero que representen un paso más allá de lo que ya han logrado.

3.-Conexión: los niños con vínculos cercanos con amigos, familiares y grupos comunitarios probablemente tengan un mayor sentido de seguridad y sentido de pertenencia. Estos niños son más propensos a tener valores fuertes y son menos propensos a buscar comportamientos destructivos alternativos. Empatizar con las emociones positivas y negativas de los niños les ayuda a sentirse conocidos, comprendidos y adorados. Esta red de seguridad emocional les da la base que necesitan para expresar sus sentimientos y encontrar soluciones a sus problemas. Las conexiones con grupos cívicos, educativos, religiosos y deportivos también pueden aumentar el sentido de pertenencia y seguridad de un joven en un mundo más amplio.

¿Cómo ayudar?

- Permitir que los niños tengan y expresen todo tipo de emociones. No los anime a reprimir los sentimientos desagradables.
- Demuestra que las relaciones importan abordando el conflicto directamente. Esfuérzate por resolver los problemas en lugar de dejar que se enconen.
- Anime a los niños a desarrollar relaciones cercanas con los demás. Dé el ejemplo fomentando las propias relaciones saludables.

4.-Carácter: los niños con "carácter" disfrutan de un fuerte sentido de autoestima y confianza. Están en contacto con sus valores y se sienten cómodos apegándose a ellos.

Pueden demostrar una actitud cariñosa hacia los demás. Cada familia tiene su propia idea de lo que constituye un buen carácter. Independientemente de los detalles, los niños necesitan un sentido fundamental de lo que está bien y lo que está mal para asegurarse de que están preparados para contribuir al mundo y convertirse en adultos estables. Esto es carácter. Ayuda a los niños a sentirse cómodos apegándose a sus propios valores y demostrando una actitud de cuidado hacia los demás.

¿Cómo ayudar?

- Hable con los niños sobre la forma en que sus comportamientos afectan a otras personas de manera positiva y negativa.
- Anime a los niños a considerar lo que está bien y lo que está mal al tomar decisiones. Ayúdelos a ver más allá de la satisfacción inmediata o los deseos egoístas.
- Al tomar decisiones o acciones, anime a los niños a expresar en voz alta cómo han considerado las necesidades de los demás.
- Trabaje con los niños para ayudarlos a aclarar y expresar sus propios valores.
- Sé un modelo a seguir. Los hechos hablan más que mil palabras.

5.-Contribución: cuando los niños son capaces de ver su propia contribución personal al mundo, son capaces de aprender la poderosa lección de que el mundo es un lugar mejor porque ellos están en él. Cuando los niños reciben gratitud y elogios por sus aportes, se vuelven más dispuestos a tomar medidas y tomar decisiones que mejoren el mundo, mejorando así su propia competencia, carácter y sentido de conexión. Los niños y los jóvenes adquieren un sentido de propósito al ver la importancia de sus contribuciones, lo que a su vez puede motivarlos a tomar medidas para mejorar el mundo. También aprenden que contribuir se siente bien y se sienten impulsados por un sentido de compromiso y responsabilidad en lugar de lástima. Esto puede ayudar a que los niños se sientan más cómodos acudiendo a otras personas en busca de ayuda sin sentirse avergonzados.

¿Cómo ayudar?

- Comunícate con los niños (de una manera que sea apropiada a su edad) para informarles que muchas personas en el mundo carecen del dinero, la libertad y la seguridad que necesitan.
- Enseñe el importante valor de servir a los demás.
- Modele la generosidad en términos de tiempo, energía y recursos.
- Crear oportunidades para que los niños contribuyan de una manera específica, por ejemplo, a través del voluntariado.

6.-Afrontamiento: los niños que tienen un amplio repertorio de habilidades de afrontamiento (habilidades sociales, habilidades para reducir el estrés) son capaces de hacer frente con mayor eficacia y están mejor preparados para superar los retos de la vida. Los niños que pueden distinguir entre una crisis y un contratiempo relativamente menor pueden evitar la ansiedad innecesaria. Un amplio repertorio de mecanismos de afrontamiento positivos y adaptativos también puede ayudar a los niños a mantenerse alejados de las peligrosas soluciones rápidas para el estrés. Cuando están en crisis, estrategias como hacer ejercicio, retribuir, practicar técnicas de relajación y dormir y comer bien pueden ofrecer alivio.

¿Cómo ayudar?

- Ayude a los niños a entender la diferencia entre una crisis real y algo que simplemente se siente como tal en el momento en que está sucediendo.
- Modele la resolución de problemas paso a paso. Evite reaccionar emocionalmente cuando uno se sienta abrumado.
- Demuestre la importancia de cuidar su cuerpo a través del ejercicio, una buena nutrición y un sueño adecuado. Practica técnicas de relajación.

7.-Control: cuando los niños se dan cuenta de que tienen el control sobre sus decisiones y acciones, es más probable que entiendan la forma que debe tomar su toma de decisiones para que puedan recuperarse de los desafíos de la vida. Cuando los padres toman todas las decisiones, los niños pueden creer que las cosas simplemente les suceden a ellos en lugar de creer que ellos hacen que las cosas sucedan por ellos. Los niños que carecen de un sentido de control sienten que sus acciones no importan. Pueden volverse pasivos, pesimistas o incluso deprimidos. Pero los niños resilientes saben que tienen control interno. Saben que pueden marcar la diferencia.

¿Cómo ayudar?

- Anime a los niños a reconocer incluso sus pequeños éxitos para que sepan que pueden tener éxito.
- Recompense las muestras de responsabilidad con una mayor libertad.
- Recuerde que la palabra "disciplina" significa enseñar, no castigar ni controlar.

Independientemente del modelo propuesto, una vez estudiada y analizada individualmente cada cualidad o factor, se puede concluir que el fenómeno de la resiliencia desde un punto de vista holístico está condicionado por factores fisiológicos, psicológicos y sociológicos. La capacidad de desarrollar una respuesta extraordinariamente eficaz y altamente cualificada ante situaciones estresantes tiene un "efecto rebote" positivo. Las condiciones sociológicas y fisiológicas están en juego y provocan una respuesta global en los seres humanos que se estabiliza mediante factores físicos (Ortega y Saavedra, 2014).

2.2. La 'Casita' de la Resiliencia

La 'casita' de la resiliencia (Vanistendael, 2018; Vanistendael y Lecomte, 2000) es un modelo aplicativo "holístico" creado por el Bureau International Catholique de l'Enfance en Ginebra. Es especialmente utilizado por profesionales y trabajadores de puericultura. La 'Casita' es una herramienta muy útil para aquellos que desean construir o fortalecer la resiliencia y navegar los eventos de la vida. Es especialmente adecuado para establecer y reconocer procesos y caminos de resiliencia, ya que puede representar la complejidad y la multidimensionalidad de la resiliencia. La Casita es un modelo que expresa de manera efectiva la naturaleza multifactorial y el dinamismo del proceso de resiliencia.

A través de su uso de la autobiografía y las historias de vida, el modelo Casita tiene la ventaja de combinar elementos generalizables que comprenden factores de resiliencia bien reconocidos con la singularidad del individuo y la situación. De esta manera, el modelo aborda dos limitaciones contradictorias que a menudo se imponen en el campo y permite que estos dos enfoques divergentes se organicen y combinen en un solo modelo, convirtiéndolos en dos partes complementarias de un mismo concepto de resiliencia.

El propósito central de la construcción de una Casita es llamar nuestra atención sobre los recursos mientras describimos o tratamos de visualizar y analizar la condición concreta de nuestro presente y nuestra historia en relación con nuestras aspiraciones, deseos y posibilidades.

A la hora de construir la Casita, Vanistendael (2018) identifica varios criterios de resiliencia que deben aplicarse. Sin embargo, este autor reconoce que estos criterios no son absolutos ni exhaustivos, ni medibles, ni mecanicistas ni determinantes mecanicistas de una resolución efectiva y definitiva a la hora de superar obstáculos:

- Cierta grado de autonomía, la capacidad de integrarse en una comunidad, encontrar soluciones positivas y realistas a los problemas y buscar ayuda cuando sea necesario.
- Una imagen positiva pero realista de sí mismo.
- La capacidad de mirar hacia el futuro, y construir y completar un proyecto, incluso cuando el proyecto es modesto y está dentro de las capacidades de uno.
- La capacidad de desarrollar relaciones.
- La capacidad de comprometerse en algo por los demás o por una causa más allá de uno mismo, con esto, en la medida de lo posible, que implique un compromiso a largo plazo (trabajo, voluntariado, altruismo realista, etc.).
- La capacidad de aplicar las habilidades positivas previamente aprendidas.

La flexibilidad del modelo ofrece varias ventajas. En primer lugar, sitúa a los individuos en una dimensión concreta, es decir, en su entorno vital, y los sumerge en su red de relaciones, lo que produce una conexión afectiva que va más allá de una comprensión puramente intelectual. La imagen de una Casita y sus dimensiones es comprensible y se puede relacionar con personas de todas las edades, condiciones, idiomas y culturas.

La elaboración de una "Casita" no requiere un plano rígido y estandarizado de acuerdo con el modelo de referencia, sino que puede y debe adaptarse, en la medida de lo posible, a las necesidades específicas y ser rediseñada en función de la experiencia vivida por el usuario. Para ello, se pueden añadir diversos ambientes y elementos a la "Casita". Puede representar el hogar o el lugar de trabajo, la escuela, la clase, etc. Puede construirse de forma individual o en grupo, puede representar una experiencia concreta o una circunstancia concreta, como un proyecto de trabajo o estudio, un viaje, una fase de la vida, etc., y puede abordar una dimensión concreta de la vida (trabajo, familia, actividades concretas, cuestiones concretas).

También se pueden utilizar diferentes tipos de materiales para construir la "Casita", como materiales de dibujo simples para esbozar el contorno de una casa y materiales como el cartón o la madera contrachapada para crear una forma de construcción tridimensional, e, incluso, programas, plataformas y aplicaciones para crear una versión digital. La creación de la "Casita" está relacionada con varios constructos de resiliencia como el autoconocimiento, el compromiso con el éxito personal e interpersonal, la autoevaluación, la construcción de un clima democrático, la reflexión interior y la introspección, el propósito de vida, el dominio del entorno y el empoderamiento.

Paolozzi (2023) y Paolozzi et al., (2023) ofrecen un ejemplo de modelo de "Casita" en relación con el ámbito profesional y el mundo laboral en el ámbito universitario, basándose en los conocimientos de la pedagogía laboral, la psicología del trabajo y los estudios sobre la resiliencia dentro de las organizaciones.

A nivel pedagógico, una consideración completa de la formación en seguridad y el estrés laboral en las organizaciones implica reconocer que un modelo de formación tradicional no es suficiente cuando se trata de aumentar la resistencia de los individuos al cambio y promover un bienestar real por encima de la simple alusión al bienestar. Se requieren modelos que sean capaces de abordar y aprender a manejar las experiencias emocionales negativas. Destacando que las formas en que se comparte el conocimiento del proceso de trabajo entre los agentes involucrados en el proceso no pueden considerarse superfluas ni de ninguna manera obstructivas para el buen funcionamiento del organismo en general (Sirignano, 2019; Sirignano et al., 2023).

Vale la pena señalar que solo hay una escasez de investigaciones realizadas específicamente con personal universitario en comparación con las dirigidas a estudiantado universitarios profesorado de escuelas primarias y secundarias. Sin embargo, estudios recientes muestran que, fuera de Italia, el estrés relacionado con el trabajo entre los trabajadores universitarios está aumentando, y las predisposiciones generales hacia un mayor estrés en el contexto laboral parecen extenderse al sector universitario. Los cambios, las reorganizaciones en curso, las fusiones y escisiones de diversas estructuras educativas y administrativas, la introducción de contratos de duración determinada, las dificultades para obtener fondos, la competencia con los colegas y la precariedad del puesto de trabajo han llevado al personal académico a estar mucho más expuesto a riesgos como el estrés laboral (WRS) y el burnout (Ingusci et al., 2019).

Desde la perspectiva de la pedagogía del trabajo, por ejemplo, el trabajo se perfila como un "campo de educabilidad", que sirve como un "contexto educativo y relacional privilegiado a través del cual iniciar un proceso de negociación y atribución de nuevos significados al viaje existencial y, por lo tanto, capaz de contribuir al desarrollo democrático de la personalidad (Dewey) y a la plena realización del individuo" (Dato, 2009, pág. 35).

Volviendo la atención al desarrollo y evolución de la investigación en el campo de la psicología ocupacional, los modelos de demanda-control del trabajo (Karasek, 1979) y de demanda-recurso del trabajo (Demerouti y Bakker et al., 2001), permiten observar un desplazamiento progresivo de la atención que se aleja de un número limitado de categorías de variables que son capaces de definir una forma restringida, esquemática y, un conjunto mecanicista de escenarios posibles. Esto marca un cambio hacia la consideración de un conjunto más amplio de variables que están fuera de la racionalización normal del trabajo y la organización, que normalmente involucrarían el apoyo social (Karasek y Theorell, 1990), el papel del individuo en la modificación del impacto de las demandas y recursos laborales, la motivación y los recursos personales (Bakker y Demerouti, 2016), como la confianza en las propias capacidades y el optimismo sobre el futuro (Xanthopoulou et al., 2007).

La investigación sobre la resiliencia organizacional está creciendo, revelando que la necesidad de resiliencia a menudo se desencadena por eventos inesperados. La

adaptabilidad y la flexibilidad pueden contribuir a la resiliencia de una organización, pero ninguna de estas capacidades por sí sola es suficiente para lograrla. La resiliencia incorpora la renovación, la transformación y la creatividad dinámica que surge del interior de los individuos (Lengnick-Hall et al., 2011). La adaptabilidad, por otro lado, enfatiza la necesidad de adaptarse al entorno desde una perspectiva externa y, a menudo, asume que se desea un equilibrio entre las presiones internas y las nuevas presiones externas. La literatura existente sobre este tema parece coincidir en la existencia de una relación circular entre los recursos de trabajo y los recursos individuales, la organización del trabajo, la contribución individual, el bienestar de los trabajadores y el rendimiento organizacional. Se considera deseable que las universidades, como organizaciones, presten más atención a sus empleados promoviendo intervenciones formativas que estén orientadas, no sólo, al aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades profesionales, sino también a la mejora de los recursos personales como la autoeficacia, el optimismo y la resiliencia, que son cruciales para mitigar el riesgo de estrés laboral.

Según Rossi (2013):

El bienestar ordinario no es el resultado del destino, del azar, de acontecimientos impersonales o de políticas filantrópicas, ni es el resultado de un código ético rígidamente prescriptivo o de una rígida autoimposición. En cambio, es el resultado de la intención de oponerse, por parte del individuo y de la organización, a todo lo que genera malestar. Es el resultado de la intención de cambiar lo que existe actualmente, el deseo de llevar a cabo un proyecto y el uso de estrategias operativas adecuadas. Aquí, la formación ocupa un lugar destacado, ya que ofrece, no solo una experiencia desintoxicante, sino también preventiva, en la creencia de que la recuperación y la terapia son empresas largas y complejas, y que, sobre todo, la formación es una experiencia promocional. (pág. 8)

Por estas razones,

La contribución de la formación tiene como objetivo ayudar a la persona a habitar reflexivamente el contexto laboral, aprender a pensar, experimentar el placer de pensar, adoptar una nueva perspectiva a través de la cual mirarse a sí mismo, pensar en sí mismo para cambiarse a sí mismo, especialmente a través de la autonarración para hacerse presente reflexivamente frente a muchos y variados acontecimientos profesionales, tomar conciencia de quién es uno, Por qué uno piensa de cierta manera, por qué lo hace, por qué uno actúa de cierta manera más allá del papel que desempeña, adquiere conocimiento de sus experiencias de conciencia, de sus modalidades relacionales, de sus mecanismos de funcionamiento mental. (pág. 30)

El terreno sobre el que se construye la "Casita" (Figura 2.8) representa la satisfacción de las necesidades primarias expresadas en términos de la situación histórica y de la organización social y laboral. Las crisis, las guerras, las pandemias y los desastres naturales, o los cambios, las incertidumbres y los acontecimientos inesperados forman elementos sustanciales de la existencia colectiva e individual. Los aspectos externos son importantes aquí, como la inseguridad social, las demandas de los clientes/usuarios, la tecnología disponible, las normas sociales, la cultura laboral, las circunstancias

económicas, la naturaleza del mercado laboral, la política y las acciones de las instituciones laborales, así como los aspectos intrínsecos de la organización.

Los cimientos de la "Casita" representan la aceptación total de la persona, de sus valores, no solo de sus acciones, desde la perspectiva de que "aquí hay una historia más grande en juego de lo que ilustra la descripción de su trabajo". La función de esta parte de la "Casita" es preservar los deseos más profundos de los individuos, protegiendo su interioridad, identidad, integridad y singularidad, y cultivar y mejorar la inteligencia emocional y moral.

En el jardín que rodea la casa se incluyen elementos que están relacionados con las relaciones y el apoyo social. Estos elementos incluyen el respeto, la confianza, la estima mutua, la cooperación, el apoyo en tiempos de necesidad, el reconocimiento del propio trabajo y función, la retroalimentación sobre el trabajo y la reciprocidad. En el jardín, los individuos también pueden identificar a las personas y relaciones ajenas a su entorno laboral, que también, de alguna manera, proporcionan apoyo y asistencia (o, por el contrario, desalientan) a la hora de llevar a cabo sus funciones profesionales.

El primer piso de la casa se caracteriza por el significado atribuido a las acciones realizadas por los individuos y sirve para expresar la necesidad de dar sentido a nuestras acciones y a nuestras vidas. Ayuda a las personas a aprender a distinguir entre hacer (realizar una tarea) y actuar (dar sentido a las propias acciones). De esta manera, los individuos aprenden a combinar el trabajo ético con el trabajo estético, nutren la relación que tienen consigo mismos (aceptación, sentido de crecimiento) y con el propio futuro (propósito de vida), y transforman el trabajo ejecutivo en trabajo creativo.

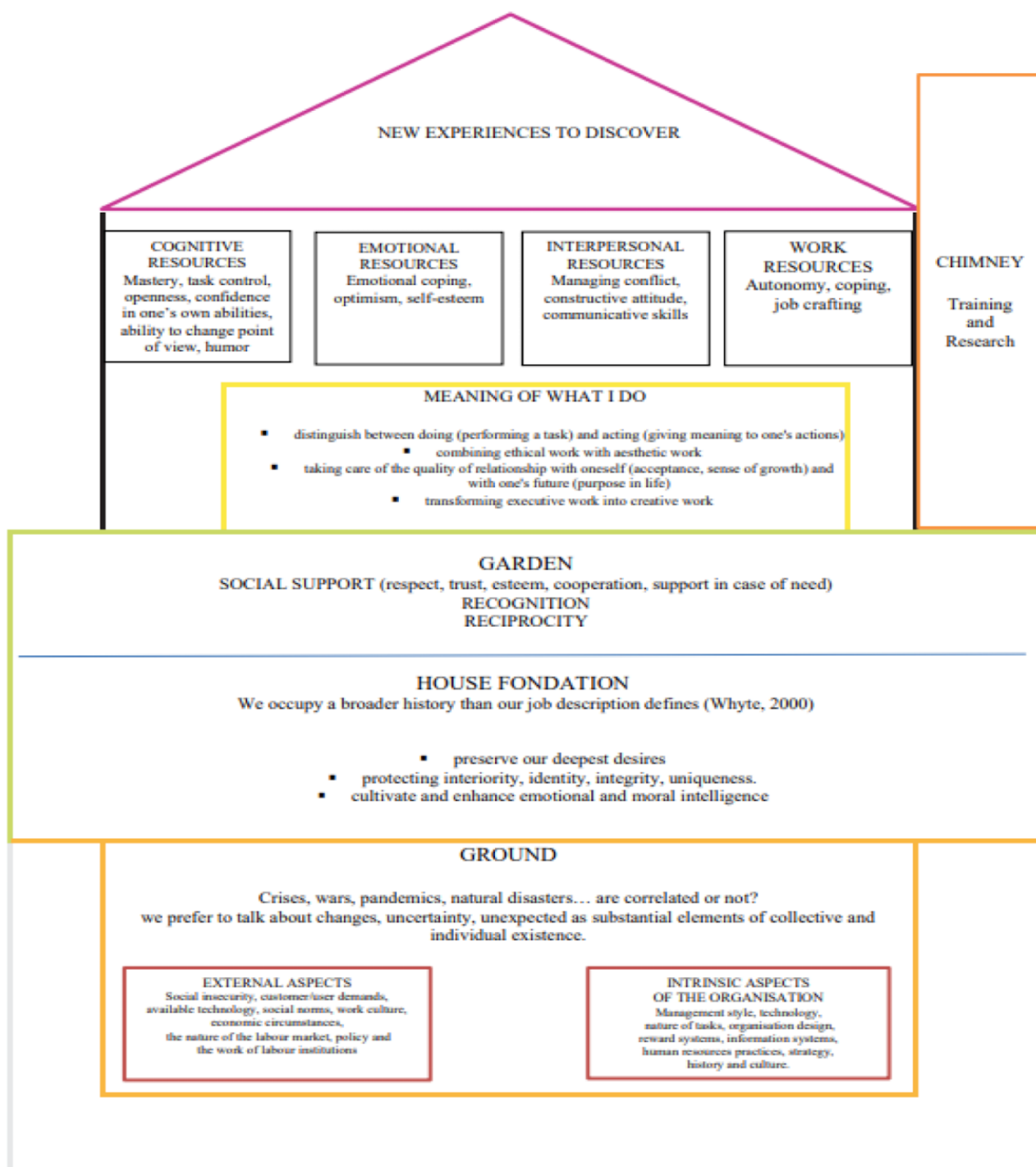
Las diferentes estancias de la casa representan recursos, que se dividen esquemáticamente pero que permanecen interconectados:

- Recursos cognitivos: dominio, control de tareas, apertura, confianza en las propias capacidades, capacidad de cambio de perspectiva, humor...
- Recursos emocionales: afrontamiento emocional, optimismo, autoestima...
- Recursos interpersonales: gestión de conflictos, actitud constructiva, habilidades de comunicación...
- Recursos laborales: autonomía, afrontamiento, job crafting, aprender de las experiencias...

El techo representa las nuevas experiencias que se van a emprender y descubrir. Revela la compleja relación entre la incertidumbre que caracteriza la vida humana y la acogida positiva y productiva de este desafío que debe, no sólo ser temido, sino también enfrentado y, en la medida de lo posible, gobernado.

La chimenea, cuya función es calentar la casa, representa el amor por lo que uno hace, el placer que surge de la formación y la investigación, y el deseo de continuar la formación y el crecimiento profesional.

Figura 2.8.
El modelo "Casita" de resiliencia en el ámbito laboral.



Fuente: El modelo "Casita" de resiliencia en el lugar de trabajo (Paolozzi, 2023; Paolozzi et al., 2023) adaptado de Casita of Resilience de Vanistendael (2000/2018).

Este apartado (2.2), ha sido íntegramente escrito por la Profesora María Federica Paolozzi (UNISOB).



Capítulo 3. Resiliencia en la educación superior en el contexto europeo

Como se vio en el capítulo anterior, la resiliencia se asocia con el desarrollo positivo de los individuos frente a las dificultades que enfrentan a lo largo de su vida. Dado que la resiliencia no es innata, debe ser trabajada y desarrollada a través de un proceso dinámico que involucre al individuo, sus características personales y personalidad, el contexto en el que se desenvuelve y las situaciones que experimenta. Nace de un proceso diferenciado en función de la edad, el sexo, el nivel de desarrollo psicológico, los factores culturales y la relación familiar, entre otros aspectos. Los autores señalan que los factores culturales, materiales y políticos tienen un impacto diferencial en este proceso en función de las diferentes situaciones que enfrentan las familias y las comunidades (Sampedro-Mera et al., 2021).

Los individuos y los grupos pueden volverse vulnerables cuando sus condiciones de vida se modifican a través de cambios forzados en su entorno. La resiliencia depende de la confianza mutua y de la fuerza de los lazos dentro de un grupo. Ilustra la capacidad de absorber la tensión y reequilibrarse rápidamente.

Figura 3.1.

Salida de la luna, Mariana Gonçalves, Pasteles sobre papel (2024).



3.1. El estudiantado de educación superior y la resiliencia

Los estudios sobre resiliencia en la educación superior reflejan la multidimensionalidad del concepto. Dicho esto, varios estudios han reportado resultados que sugieren que algunas de las variables consideradas como conformantes de la resiliencia no demuestran una alta convergencia. Esto ha llevado a algunos autores a destacar la necesidad de una mayor clarificación conceptual y metodológica (Brewer et al., 2019; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018). También se fomentan la realización de más estudios con el fin de delinear intervenciones y programas de apoyo estudiantiles más apropiados y efectivos. Por ejemplo, Morgan (2021) concluyó que la resiliencia no explica significativamente el rendimiento académico, mientras que Silva et al. (2020), descubrieron una relación directamente proporcional entre la resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes. Si bien los estudiantes con alta resiliencia también mostraron un mejor rendimiento académico, independientemente de los ingresos

familiares y el tiempo de estudio, el género, la religión y el año académico emergieron como mediadores significativos de esta relación.

A pesar de la necesidad de más estudios sobre la resiliencia en la educación superior en general, los hallazgos demuestran una relación positiva en términos de la transición a la educación superior. Una mayor resiliencia se refleja a través de los procesos positivos en los que los jóvenes se adaptan a esta nueva realidad (Archana y Singh, 2014; Bouteyre, 2010; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018; Vara et al., 2017), a la vez que se relacionan positivamente con la implicación académica y el rendimiento. En consecuencia, esto se vincula con la salud mental y el bienestar de los estudiantes (Archana y Singh, 2014; Hwang y Shin, 2018; Turner et al., 2017; Yokus, 2015), y esto se concluye firmemente en la revisión de la literatura realizada por Brewer y sus colegas (Brewer et al., 2019).

Diferentes autores informan que cuando se brinda un apoyo adecuado a los estudiantes, particularmente en los primeros años de educación superior, es más probable que desarrollen las habilidades necesarias para enfrentar la adversidad y protegerlos del estrés experimentado durante este período de la vida (Donovan y Erskine-Shaw, 2019; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018).

Para terminar con éxito una calificación académica, el simple deseo de obtener un título académico debe ir acompañado de la capacidad de superar las dificultades asociadas con la vida y las exigencias de la academia. Esto es necesario para gestionar ciertos factores que surgen y son diferentes a los que se ven en la vida cotidiana, como la vivienda, el uso compartido de la vivienda o la vida en solitario, la dependencia económica y el acceso y la capacidad de gestionar el transporte (Bouteyre, 2010). Embarcarse en la universidad no solo representa un simple evento en la vida de un estudiante, sino un conjunto acumulativo de "microeventos" a los que se debe responder simultáneamente (Bouteyre, 2010, p. 3). Para muchos, el inicio de la universidad representa la primera vez que abandonan el hogar familiar y la comunidad social y cultural de la que forman parte y dentro de la cual se sienten dominados, reconfortados y seguros (Alla et al., 2014; Bouteyre, 2010; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018). A estos factores se suma la creciente necesidad de muchos de tener un empleo remunerado como medio de garantizar que puedan permanecer en la educación superior. Esta situación repercute en restringir el tiempo libre y la posibilidad de crear redes en las que adquieran nuevos conocimientos y amistades (Bouteyre, 2010). Entre "momentos de aglomeración y soledad" (Bouteyre, 2010, p. 3), lidiando con la novedad de la vida académica y las experiencias cotidianas autónomas, los estudiantes se enfrentan a una serie de cambios que pueden llevar a algunos a experimentar altos niveles de estrés. Esto, a su vez, favorece el desarrollo de trastornos psicológicos, como destacan los estudios realizados por Bouteyre (2010) y (Bouteyre et al., 2008). En una revisión de la literatura realizada por McLafferty et al. (2012), se concluyó que la ansiedad tiende a ser alta en los estudiantes universitarios de primer año, ya que uno de cada tres estudiantes de educación superior del Reino Unido tiene dificultades psicológicas y casi una cuarta parte de los estudiantes universitarios del Reino Unido informan niveles clínicos de angustia psicológica (p. 2). Otros estudios han reportado altas prevalencias de estrés y *burnout* entre los estudiantes de educación superior (Marôco y Asunción, 2020; Nogueira, 2017; Oliveira et al., 2022).

Varios estudios han identificado la existencia de una correlación directa y significativa entre el bienestar psicológico (es decir, la autoconfianza, la perseverancia y la satisfacción personal) y la resiliencia. En concreto, un mayor bienestar psicológico en los estudiantes conduce a una mayor resiliencia, ayudándoles a afrontar y superar situaciones adversas en su vida académica, personal y profesional (Araoz y Uchasara, 2020; Benavente y Quevedo, 2018; Francisco, 2021; Jorge, 2008; Piña, 2017; Vara et al., 2017). También se ha identificado que la resiliencia se relaciona significativa y positivamente con la satisfacción con la vida, la afectividad positiva y todas las dimensiones de la personalidad (Francisco et al., 2022). Además, Picolli (2022) examinó la relación entre la resiliencia y la salud y el bienestar en estudiantes de educación superior y concluyó que hay múltiples factores en juego a la hora de generar resiliencia asociada a la salud y el bienestar. Dichos factores incluyen el apoyo social, familiar y romántico, la participación en actividades de búsqueda de placer (como escuchar música o practicar deportes), el consumo de una dieta saludable y el rendimiento académico. Este estudio también concluyó que la resiliencia y el bienestar se asociaron con si el grupo examinado tenía o no un propósito de vida, siendo los aspectos importantes hacer felices a los demás y lograr la realización personal.

Es imperativo trabajar para desarrollar la resiliencia, junto con la inteligencia emocional, en la educación superior, debido al impacto a corto plazo de reducir la deserción académica y promover el éxito académico (Allan et al., 2014; McLafferty et al., 2012), además del resultado a largo plazo de aumentar la madurez de los estudiantes. Los estudios indican que los estudiantes maduros lidian mejor con la adversidad y progresan mejor a lo largo de su trayectoria académica y personal (Bouteyre, 2010; McLafferty et al., 2012; Robbins et al., 2018). En palabras de Bouteyre (2010), *"la discusión en torno a la resiliencia debe... reconocer la victoria duradera de los factores protectores que permiten una salud mental satisfactoria para mantener a raya los factores de riesgo"* (p.1).

Dado que un informe exhaustivo de estudios sobre la resiliencia en la educación superior está fuera del alcance del presente capítulo, solo se presentan algunas conclusiones. Sin embargo, debido a su pertinencia, las implicaciones de lo encontrado pueden contribuir al diseño e implementación de programas de intervención que promuevan la resiliencia en estudiantes de educación superior, particularmente durante los primeros años de formación.

Robbins et al. (2018), identificaron cuatro características protectoras/promotoras de la resiliencia tras la revisión de estudios relacionados:

- Autoestima: las personas con alta autoestima son más propensas a lidiar positivamente con los eventos adversos de la vida (Grills-Taquichel et al., 2010; Li et al., 2020; Kidd y Shahar, 2008);
- Exposición a situaciones/eventos adversos: los estudios indican que los estudiantes expuestos a situaciones/eventos adversos tienen mayor confianza en sí mismos, son más autosuficientes y tienen más resiliencia. Es decir, la exposición a los factores de estrés permite a las personas evaluar mejor las situaciones, apoyando su toma de decisiones sobre la mejor manera de manejar las situaciones, al tiempo que controlan sus emociones y respuestas al estrés. Todo esto contribuye a aumentar la resiliencia (Gonçalves et al., 2017; Robbins et al., 2018; Seery et al., 2010);

- Relaciones familiares afectivas: la importancia de la familia también se ha identificado en algunos estudios (Black-Hughes y Stacy, 2013). Un estudio sobre la depresión en estudiantes de educación superior durante Covid en China concluyó que el apoyo percibido de los padres actuó como un factor protector que ayudó a reducir significativamente los síntomas depresivos en estudiantes universitarios. Los mecanismos subyacentes relacionados con este resultado involucraron estrategias de regulación emocional y resiliencia (Ye et al., 2022).

Dado que el número de estudiantes que sufren problemas de salud mental está aumentando, es importante que se identifiquen enfoques para mejorar la resiliencia de los estudiantes universitarios en todas las áreas de formación. Los resultados de la investigación se pueden utilizar para ayudar a diseñar programas y mejorar los que ya están en funcionamiento, haciéndolos más eficaces para promover la resiliencia entre los estudiantes de educación superior. Uno de estos enfoques podría ser centrarse en la autoestima, no solo en la educación superior, sino también en otros niveles educativos (Robbins et al., 2018).

Es particularmente importante que los estudiantes que participan en cursos de formación docente trabajen en la resiliencia para que estén equipados para operar en entornos escolares complejos, difíciles y desafiantes. Para que esto suceda, se debe prestar atención durante su formación académica al desarrollo de habilidades de resiliencia, que luego puedan contribuir a su éxito académico y asistirlos más adelante durante el ejercicio de la profesión docente (Angst y Amorim, 2011). De particular importancia son la capacidad de crear vínculos, dar afecto y apoyo, establecer límites, transmitir altas expectativas y asegurar una participación igualitaria (Fajardo et al., 2010).

En las actividades deportivas, el desgaste asociado al mantenimiento de un rendimiento de alta calidad, la competición de alto nivel y los duelos relacionados con el compromiso han hecho que sea cada vez más relevante trabajar la resiliencia en el ámbito del entrenamiento deportivo. En este contexto, es importante entrenar a los deportistas para hacer frente y, en última instancia, superar estos factores estresantes (Bretón et al., 2016).

También es necesario considerar la falta de resiliencia encontrada entre los estudiantes que pertenecen a contextos "no tradicionales" asociada a desafíos en lo que respecta a la integración dentro de la cultura institucional de la educación superior y sus repercusiones concomitantes en la deserción escolar y el éxito académico (Donovan y Erskine-Shaw, 2019; Reay et al., 2002; Xuereb, 2015). Donovan y Erskine-Shaw (2019) enfatizan, en particular, la falta de capital cultural en los estudiantes que, reforzados por "prácticas pedagógicas invisibles" (Tapp 2015, citado por Donovan y Erskine-Shaw, 2019, p. 2), están condenados al fracaso en casos en los que no se realizan acciones dentro de la educación superior que sean consistentes con la mejora de la resiliencia académica (Reed et al., 2019) y la confianza, con, por ejemplo, "intervenciones de alfabetización académica" (ALI) (Donovan y Erskine-Shaw, 2019, p. 326) que emergen para cerrar esta brecha. Este tipo de intervención, a través de la participación voluntaria de los estudiantes, trabaja las habilidades de socialización académica y aborda otras barreras para el éxito académico como el estrés, con el fin de desarrollar el logro, la resiliencia y la confianza (ARC). El objetivo de este enfoque es alentar a los estudiantes a ser autónomos y crear hábitos de aprendizaje que mejoren su autoconfianza y resiliencia. Fundamentalmente,

Donovan y Erskine-Shaw (2019) enfatizan que el aspecto más importante del desarrollo de estas habilidades "per se" es su contribución a la construcción y el intercambio de la identidad académica entre todos los estudiantes, lo que les hace sentir que pertenecen a la comunidad universitaria. La dimensión emocional del aprendizaje ha sido destacada como un factor importante en el desarrollo de la alfabetización académica. Estas dimensiones deben ser consideradas a lo largo de toda la trayectoria académica y, particularmente, durante los primeros años, cuando los estudiantes se enfrentan a contextos nuevos y desconocidos (contexto académico, vivir lejos de la familia, desplazarse de su comunidad cultural y social, etc.). En reconocimiento de que un "sentido de pertenencia" es esencial para el éxito académico, las sesiones de ARC deben configurar un clima en el que los estudiantes, entre sus pares, interioricen, experimenten y desarrollen el lenguaje y las prácticas de la academia, construyendo un sentido común de pertenencia. La construcción del "sentido de pertenencia", tal como se identifica en la investigación, ayuda a controlar la ansiedad/angustia, el sufrimiento y el estrés, con repercusiones concomitantes para el éxito académico (Donovan y Erskine-Shaw, 2019; Pennington et al., 2018).

Las universidades pueden apoyar activamente el bienestar de los estudiantes mediante la implementación de políticas y procedimientos alternativos y proporcionando recursos que apoyen un entorno de aprendizaje que promueva el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes. Independientemente del enfoque adoptado, de la base teórica elegida o de los métodos utilizados, las intervenciones dirigidas a aumentar la resiliencia están destinadas principalmente a mejorar o reforzar los factores protectores (Enrique et al., 2019).

Estas intervenciones pueden integrarse en las estructuras de los cursos, las actividades de aprendizaje y las tareas de evaluación (Turner et al., 2017), aunque pueden materializarse de otras maneras.

Por ejemplo, los estudios sobre la reevaluación cognitiva y la resiliencia en el contexto de la educación superior han informado sistemáticamente de que las personas con *altos niveles de atención plena* son mejores para reevaluar las emociones y son más resilientes, y la *atención plena* y la resiliencia se asocian fuerte y positivamente (Asthana, 2021; Galante et al., 2018; Zarotti et al., 2020). Las instituciones de educación superior deberían considerar cada vez más esta provisión en su oferta formativa, ya que los estudios muestran que la *formación en mindfulness mejora el bienestar* y la resiliencia de todos los estudiantes y puede ser un componente eficaz cuando se integra en una estrategia de salud mental más amplia para los estudiantes (Galante et al., 2018; Zarotti et al., 2020).

A pesar de los pocos estudios disponibles sobre la efectividad de las intervenciones preventivas en línea para promover el bienestar psicológico y la resiliencia de los jóvenes, algunos autores proponen la modalidad en línea para la formación de la resiliencia (Baños et al., 2017; Enrique et al., 2019; Herrero et al., 2019). Los pocos estudios que sí citan la efectividad de este enfoque (Abbott et al., 2009; Masselink, 2013; Rose et al., 2013 como se citó en Enrique et al., 2019, p. 2) argumentan que la formación en línea puede dirigirse específicamente a la prevención de trastornos depresivos y de ansiedad entre los estudiantes, a través de la creación de espacios de apoyo y comunidades resilientes. Herrero et al. (2019) proponen *CORE: Cultivando nuestra Resiliencia*, un programa de prevención de seis semanas cuyo objetivo principal es enseñar a los estudiantes habilidades y estrategias para lidiar con el estrés en la vida cotidiana y promover la

autoestima y el bienestar con el fin de fomentar la resiliencia. Este programa se basa en el modelo de bienestar de Riff, que considera las siguientes dimensiones: Autonomía, autoaceptación, dominio del entorno, propósito de vida, relaciones positivas y crecimiento personal. El programa consta de diferentes módulos que comprenden varios ejercicios diseñados para practicar las habilidades propuestas. Todos los módulos incluyen elementos multimedia (vídeos, audios, viñetas, imágenes) y los registros se pueden realizar a través de PC de sobremesa y/o tabletas (Herrero et al., 2019). Sin embargo, hay que subrayar que aún se necesitan estudios para evaluar la eficacia de estas intervenciones a distancia en la educación superior.

Una revisión de la literatura realizada por Brewer y sus colegas (Brewer et. al., 2019, p. 1112) identificó diferentes enfoques para aumentar la resiliencia en los estudiantes de educación superior, organizando estos enfoques de acuerdo con tres dominios interrelacionados:

- 1) Dominio de los recursos intrapsíquicos o factores protectores: relacionados con los individuos y la forma en que gestionan sus pensamientos y sentimientos. El trabajo se centra en términos generales, por ejemplo, en la autoeficacia, el autoconcepto, la autoestima, la personalidad, el optimismo, la inteligencia emocional y la felicidad, y las actividades de autocuidado (*mindfulness*, meditación, yoga, actividades recreativas y reflexión guiada).
- 2) Dominio de recursos y estrategias interpersonales: se refiere a las relaciones interpersonales y las formas de relacionarse para obtener recursos, recompensas, etc. El enfoque se centra en el desarrollo de la gestión de conflictos y el trabajo en equipo.
- 3) Recursos contextuales: las intervenciones se centran en los cambios contextuales, que, en este caso, pertenecen al ámbito académico. El enfoque se centra en aumentar el apoyo social mejorando y facilitando las conexiones sociales, desarrollando relaciones profesionales positivas y supervisando la salud emocional y el bienestar de los estudiantes. A nivel pedagógico y curricular esto implica cambios que lleven a los estudiantes a sentirse valorados y apoyados cuando no tienen éxito potenciando los entornos de aprendizaje colaborativo, reduciendo la comunicación en línea con los estudiantes y enfocándose en el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesor/a-alumno/a. También puede implicar la provisión de programas de tutoría y apoyo y el establecimiento de reglas y expectativas claras para fortalecer la responsabilidad de los estudiantes y el deseo de los estudiantes de cumplir con sus obligaciones, manejar el estrés y ser proactivos en la definición de sus prioridades.

De acuerdo con Brewer et al. (2019), estos enfoques prometen siempre agregar valor en la búsqueda de mejorar el bienestar y la resiliencia en los estudiantes. Sin embargo, solo un enfoque holístico que involucre las tres áreas contribuirá a mejorar la resiliencia y a preparar a los estudiantes para la complejidad y los desafíos que les esperan tanto en la sociedad como en el lugar de trabajo del siglo XXI.

3.2. El profesorado de educación superior y resiliencia

El tema de la resiliencia no solo es relevante a nivel de los estudiantes. De hecho, esta cuestión también debe considerarse a nivel de profesorado de educación superior. Los

retos y demandas que asedian a este nuevo mundo globalizado a nivel pedagógico, tecnológico, institucional y social, en general, repercuten en la forma en que se ejerce la profesión docente (Sierra-Molina y Sevilla-Santo, 2021). El exceso de trabajo, diversas presiones institucionales y académicas, la falta de autonomía, la dificultad para articularse con las familias y el conflicto entre iguales han sido señalados como factores que potencian *el burnout* y *el agotamiento emocional*, entre otros (Cardoso et al., 2019; García y Gambarte, 2019; Lee et al., 2021; Prado et al. 2017; Teixeira, 2020).

Los docentes más resilientes no solo logran superar las adversidades y dificultades inherentes a la profesión en la actualidad, sino que también están en mejores condiciones de contribuir a la resiliencia de sus estudiantes (Molina, 2021). Este profesorado tiende a ser visto por el alumnado como modelos a seguir (Noriega et al., 2015).

Molina resumió los aportes de varios otros autores (Acevedo y Restrepo, 2012; Flores-Espinoza, 2017; Fontaines y Urdaneta, 2009; Jadue et al., 2005 citado en Molina, 2021), quienes buscaron definir las características de los docentes resilientes y de educación superior, enumerando las siguientes características clave:

- Motivados en que manejan con confianza situaciones adversas, y poseen y expresan valores, creencias y conocimientos personales. Este profesorado trabaja bien en equipo y comparten sus conocimientos.
- Dichos/as maestros/as muestran, entre otras cosas, humor y creatividad.
- Altamente comprometidos con su trabajo individual pero no se niegan a trabajar en equipo, especialmente, para compartir opiniones y experiencias que contribuyan a mejorar su trabajo. Este profesorado suele tender a desarrollar sus propios proyectos educativos para centrarse en la resiliencia de su alumnado.
- Dominio de conocimientos, habilidades y capacidades, que son capaces de aplicar en situaciones inesperadas o imprevistas. Este profesorado está comprometido con el desarrollo de la identidad y las habilidades profesionales del alumnado.
- Tienen una visión optimista de sus estudiantes, modelan su propia personalidad personal y resiliente y están abiertos al cambio. En este sentido, estos docentes se ponen a disposición para crear espacios que empoderen a los estudiantes para aceptar y comprender las diversas y adversas situaciones que pueden enfrentar.

La cuestión de la resiliencia de los docentes cobró especial relevancia tras la pandemia de COVID-19. Reyes et al. (2022), acuñaron la frase "resiliencia académica" para describir la calidad de los individuos y grupos en las comunidades académicas para resistir la adversidad. Esta conceptualización afirma el carácter dinámico de la resiliencia entre los académicos y sus entornos, que evoluciona, se desarrolla y se transforma en función de esta interacción. El trabajo realizado por Reyes y sus colegas, con docentes de educación superior durante la pandemia, enfatizó su resiliencia, ya que buscaron obtener resultados positivos a través del cambio a través del trabajo creativo con recursos insuficientes (es decir, falta de tiempo, recursos y conocimiento tecnológico). También se refirieron al limitado apoyo institucional y gubernamental, lo que ha llevado a los docentes resilientes a buscar formas alternativas de apoyo externo, como el de las redes

profesionales y comunitarias. Por último, destacaron algunos de los problemas biológicos y fisiológicos que pueden interferir en el desarrollo y mantenimiento de la resiliencia.

El trabajo realizado por Reyes et al. (2022), propuso una conceptualización de la resiliencia que, en lugar de limitarse solo al individuo, incluye la interacción con pares y un proceso interactivo dinámico que involucra al entorno. En este sentido, la resiliencia es un "proceso dinámico que implica la interacción entre el entorno académico y su entorno circundante en constante cambio, lo que implica el empleo de los recursos internos y externos disponibles para producir resultados positivos que son específicos de diferentes desafíos contextuales, ambientales y de desarrollo" (p.51). De esta manera, la resiliencia académica debe desarrollarse junto con las oportunidades de aprendizaje profesional, en consonancia con el entorno académico, institucional y externo.

Independientemente de la presencia de adversidades, como la provocada por la pandemia de Covid-19, se debe prestar atención a la resiliencia de los docentes de educación superior debido a su impacto en el medio ambiente, el rendimiento académico de los estudiantes, la institución, el propio docente (es decir, en términos de su bienestar y salud mental) y la comunidad (Molina, 2021; Sierra-Molina y Sevilla-Santo, 2021). Así, cualquier intervención dirigida a la resiliencia en los docentes debe considerar las dimensiones académicas, ambientales, afectivas, personales, físicas y emocionales de la salud (Molina, 2021). Las actividades deben estar dirigidas a aumentar la confianza y promover actitudes que impulsen la formación en torno a la comunicación asertiva y la orientación relacionada con la salud, ya sea en la promoción de la actividad física, el apoyo psicológico, los exámenes médicos y la orientación nutricional, o a nivel institucional con el fin de clarificar las normas, derechos y obligaciones que rigen a los docentes, así como la información y el apoyo disponibles en el ámbito administrativo. De acuerdo con el concepto de "resiliencia académica" propuesto por Reyes et al. (2022), también se deben desarrollar acciones que promuevan la interacción dinámica, el desarrollo de redes colaborativas entre el entorno académico y el entorno/comunidad y la monetización de los recursos internos y externos de manera solidaria y cooperativa.

Capítulo 4.

Resiliencia en la educación superior en los países socios del proyecto Resuperes



CAPÍTULO 4. RESILIENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS PAÍSES SOCIOS DEL PROYECTO RESUPERES

En este capítulo se presenta el estado del arte sobre resiliencia en la educación superior en cada uno de los países socios de RESUPERES (Italia, Noruega, Portugal, Serbia y España).

Figura 4.1

Equipo RESUPERES en la Teaching Learning Training (LTT) C3.1. Implementación de la asignatura RESUPERES, en Granada (España, febrero de 2024).



El capítulo enfatiza la contribución de cada miembro al estudio y su implementación de programas dirigidos a la resiliencia en estudiantes y docentes a nivel educativo. El objetivo principal de este proyecto internacional es proporcionar un enfoque actualizado hacia la resiliencia en el contexto universitario y compartir información entre escenarios europeos. En el siguiente apartado se describirán las características de cada facultad o departamento universitario involucrado en el proyecto, analizando las inquietudes, similitudes, divergencias y acontecimientos actuales inherentes a cada país miembro.

4.1. Italia: University of Suor Orsola Benincasa (UNISOB, Nápoles)

En Italia, la investigación pedagógica sobre la resiliencia ha producido una serie de reflexiones teóricas, estrategias y elementos paradigmáticos que informan el conocimiento y guían las acciones y elecciones de educadores y docentes cuando se trata de facilitar itinerarios educativos destinados a desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para impulsar procesos que conduzcan al desarrollo de la resiliencia. Los

estudios y reflexiones se han desarrollado principalmente desde la perspectiva de la pedagogía especial y los procesos inclusivos (Malaguti, 2005, 2020), o desde la perspectiva de la educación intercultural. En el caso de estos últimos, la resiliencia se considera una dimensión educativa que debe ser considerada en contextos multiculturales y en los itinerarios de integración e inclusión del alumnado inmigrante o hijo de inmigrantes (Santerini, 2017; Vaccarelli, 2016).

Sin embargo, la difusión de itinerarios educativos y formativos específicos, tanto a nivel escolar como universitario, que se refieran explícitamente al desarrollo de la resiliencia como una competencia específica (o habilidad relacionada), concretamente itinerarios formativos dirigidos a docentes y educadores, no ha alcanzado el mismo volumen de reflexión pedagógica. Ni la normativa escolar a nivel nacional ni local legisla ningún tipo de criterio orgánico o estructural para la investigación y experimentación de vías de resiliencia dirigidas al contexto escolar y universitario. En las escuelas, las intervenciones explícitamente relacionadas con la resiliencia están vinculadas a situaciones de emergencia y posemergencia (como la investigación-acción "Outdoor Training and Citizenship in children from L'Aquila", que se llevó a cabo entre 2014 y 2015 en escuelas de la zona de L'Aquila) o solo se aplican a ciertos territorios regionales (como es el caso de 'Upright - Universal Preventive Resilience Intervention Globally', que se implementó en las escuelas para mejorar y promover la salud mental en los adolescentes que asisten a escuelas secundarias en la provincia de Trento).

Aunque la necesidad de un enfoque de la resiliencia es reconocida y promovida en la mayoría de las intervenciones educativas y por la mayoría de los directores de escuelas, no existen directrices específicas o proyectos de red que lo apoyen, y las iniciativas individuales se integran dentro del modelo escolar italiano, que se rige por la ley de autonomía escolar. En 2021, el Ministerio de Educación organizó el seminario "Atención Educativa" en el marco del ciclo de encuentros titulado: "Repensar la educación en el siglo XXI: encuentros para reflexionar, proponer, actuar".

Los itinerarios específicos relacionados con la difusión del conocimiento en torno a la resiliencia no están muy extendidos en los planes de estudios de las carreras universitarias ni en los de formación permanente impartidos por las universidades italianas (másteres, cursos de especialización, formación profesional, cursos de actualización). El término "resiliencia" no abunda en los programas de estudio ni en los itinerarios formales intencionados, mientras que su relevancia para el campo suele ser objeto de debate en iniciativas transsectoriales más allá del sector educativo, que surgen en el tercer sector y en espacios relevantes para el asociacionismo, la cultura y la difusión del conocimiento. Esto indica una necesidad percibida y una voluntad a nivel nacional de desentrañar y profundizar en el tema de la resiliencia en general. Esta necesidad se manifestó con más fuerza durante e inmediatamente después de la crisis sanitaria provocada por la Covid-19, con la palabra resiliencia cada vez más común. En particular, la comunicación durante la pandemia mundial se mantuvo con referencia explícita a la implementación de estrategias y procesos para abordar la resiliencia. Se podría argumentar que, en primer lugar, la crisis provocada por la pandemia y, en segundo lugar, la guerra y la crisis económica, impulsaron la necesidad de desarrollar y promover respuestas basadas en la capacidad de hacer frente a situaciones adversas y de transformar las dificultades en recursos.

En el contexto escolar, el concepto de resiliencia es considerado por las encuestas PISA y se entiende en relación con el impacto que la desventaja socioeconómica y ciertas características de los estudiantes, como el género y el origen migratorio, tienen en los resultados académicos y el desarrollo de habilidades. En relación con esto, otras investigaciones (Alivernini et al., 2017) profundizan en el tema con el fin de identificar los factores asociados a la compensación de la desventaja como resultado de las características basales de algunos estudiantes, al mismo tiempo que se esfuerzan por revertir las predicciones en términos de desarrollo de habilidades, destacando el factor protector que juegan algunas estrategias de enseñanza, la motivación de los estudiantes y las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

Tras la revisión de estudios y programas nacionales e internacionales que examinan la resiliencia, se destacan los siguientes proyectos:

- Universidad de Florencia - Proyecto Estratégico Universitario 2014-2017. Esta investigación, coordinada por la profesora Simonetta Ulivieri, investigó el papel desempeñado por las instituciones y las normas existentes sobre los derechos de los niños extranjeros en el sistema escolar italiano y europeo. Realizaron una encuesta sobre adolescentes de segunda generación que residen en el territorio toscano a través de métodos cualitativos, a partir de los relatos de 120 adolescentes de segunda generación que asistían a la escuela.
- Proyecto Europeo Horizonte-2020 - "Proyecto ArleKin" sobre mediación social e intercultural. Este proyecto tuvo como objetivo examinar la inclusión educativa de la población gitana en la educación secundaria superior y las universidades, con especial referencia a las prácticas de mediación intercultural, las narrativas sobre la diversidad cultural e identitaria y la gestión de conflictos.
- El proyecto "Unidiversità" - financiado por el Ministerio del Interior en el marco del Fondo Europeo para la Integración de los Nacionales de Terceros Países (FEI - informe anual 2013). Esta investigación fue realizada por la Universidad de L'Aquila bajo la dirección del Prof. Alessandro Vaccarelli y constituye el primer estudio sistemático de naturaleza pedagógico-intercultural que se realiza con estudiantes universitarios de nacionalidad no italiana.
- Proyecto de investigación de la Universidad Suor Orsola Benincasa. Este proyecto fue iniciado por el grupo de investigación Pedagogía de la Formación coordinado por el Prof. Fabrizio Manuel Sirignano sobre el uso de la autobiografía como estrategia de formación para ser aplicada con niños inmigrantes. La investigación se llevó a cabo en 2005/2006 en la isla de Elba.
- El proyecto NoOut3 (Departamento de Pedagogía Experimental de la Universidad de Perugia, 2018-2019). Este estudio adopta un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo para examinar los enfoques encaminados a revitalizar a los estudiantes en su trayectoria educativa y formativa y proporcionarles herramientas para que sean más autoguiados. Al mismo tiempo, el proyecto, a través de acciones específicas de formación y mentoría, pretende fortalecer el papel del docente y ayudar a desarrollar enfoques pedagógicos orientados al aprendizaje, la mejora y la inclusión.

En la literatura pedagógica, el constructo de resiliencia se concibe desde una perspectiva sistémica, ecológica y social (Cyrulnik y Malaguti, 2005; Malaguti, 2005, 2020), en contraposición a una visión que se centra únicamente en los aspectos individuales y los factores de resiliencia. Los aspectos culturales, sociales y ambientales adquieren especial importancia como factores de riesgo o protectores. En el centro de este constructo articulado de resiliencia se encuentra la dimensión epistemológica de la complejidad (Malaguti, 2005, 2020; Vaccarelli, 2016), revelando que este concepto es de naturaleza interactiva y multidimensional (Sousa, 2016). Desde este punto de vista, el proceso de resiliencia se caracteriza por una dimensión transformadora más que adaptativa, a partir de la capacidad de generar y regenerar elementos positivos capaces de promover la transformación interna del individuo a pesar de las dificultades y adversidades.

El énfasis puesto en la resiliencia en este contexto ilustra un proceso de transformación de lo negativo en positivo, una superación dialéctica más que mecánica que contiene en su seno, a través de la elaboración, el sufrimiento causado por las situaciones adversas, pero logra extraer de él elementos de reorganización y rediseño. La posibilidad de constituir un camino de desarrollo positivo a pesar de la fractura provocada por una circunstancia catastrófica, traumática, se apoya en ciertos aspectos epistemológicos como los conceptos de organización sistémica, que explican la posibilidad del equilibrio dinámico que siempre se logra entre el orden y el desorden como generacional. Este aspecto nos permite afirmar y considerar la condición de fragilidad en la que participa cada individuo, constantemente inmerso en el desorden. También genera la consideración de la dimensión procesual de la resiliencia, que siempre debe construirse continuamente, y la importancia de los diversos aspectos multifactoriales, ambientales e, incluso, aleatorios en juego, que favorecen o dificultan la resiliencia. Esto se entiende como la capacidad de los individuos para determinarse a sí mismos a lo largo de una trayectoria de posibilidad más que de necesidad. En este sentido, la resiliencia demuestra su valor no solo en la reconstrucción de la vida individual sino, también, en términos de capacidad colectiva y ciudadanía activa, con el objetivo explícito de construir una sociedad más justa y solidaria, consciente de la corresponsabilidad social y capaz de cuidar a los demás.

La capacidad de pensar y abordar las dimensiones de la crisis, la inestabilidad y la intervención en la vida de los individuos y los grupos, respondiendo a lo inesperado y a lo imprevisto, considerando también lo imprevisto como una categoría que hace posible un tipo de desarrollo diferente, una alternativa a un destino ya aparentemente preestablecido, exige superar la concepción lineal, mecanicista y determinista de la relación de causa y efecto. Esto nos permite actuar como agentes de cambio activos, libres y responsables y alejarnos de una representación reduccionista de la desventaja y la vulnerabilidad, lo que nos permite considerar, en términos equilibrados, los aspectos negativos y positivos de una condición determinada, junto con sentimientos de miedo, ira, desesperación y esperanza.

La posibilidad de aprender a convivir con la incertidumbre, como lo enfatizó Edgar Morin en varias ocasiones, es una de las dimensiones más importantes de la resiliencia. Boris Cyrulnik argumenta que esto tiene más que ver con aprender a vivir que con simplemente resistir. La resiliencia se refiere a procesos de equilibrio, reorganización, equilibrio, generatividad creativa y transformación, y no puede surgir de una representación falsa e ilusoria de la invulnerabilidad. En este sentido, puede convertirse

en un objeto de aprendizaje. En estos términos, la dimensión de la resiliencia, como resultado de aprendizaje intencionado en contextos educativos, escolares y universitarios, va más allá de ser simplemente referida cuando ocurren crisis para convertirse en un camino generalizable. Esto hace que la resiliencia sea un constructo ordenado de significado adecuado para satisfacer las necesidades de la escuela, la formación y la sociedad contemporánea, como la inclusión, la interculturalidad, la crisis (económica, política, ambiental) y la migración.

Dicho esto, el concepto de resiliencia se presta a una perspectiva que, si no se aclara bien, puede producir cierta ambigüedad de significado. Esta ambivalencia (Burba, 2020) se refiere a la posibilidad de que pueda solicitar soluciones adaptativas que no alcancen la capacidad de cuestionar cualquier aspecto de la realidad presente, convirtiéndose en una aceptación acrítica. Por ejemplo, la capacidad de enmarcar las experiencias negativas desde una perspectiva de cambio evolutivo positivo está conectada con la capacidad de reconocer el sufrimiento, el dolor, la desventaja, la exclusión, la fragilidad y la vulnerabilidad y, sobre todo, mediante la activación e implementación de recursos que generan y pueden constituir factores protectores. La resiliencia promueve el cambio; No implica aceptación pasiva y resistencia. La ambivalencia también constituye otro aspecto destacado por un estudio realizado desde la perspectiva de un modelo heurístico para examinar los mecanismos subyacentes a través de los cuales los enfoques de intervención promueven la resiliencia. De acuerdo con esta investigación (Manetti et.al., 2010), la dimensión intercultural resiliencia debe buscar promover la resiliencia en individuos de origen migratorio. Estos autores argumentaron que es necesario ampliar y difundir una concepción del bienestar que no corresponde, exclusivamente, a la expresada por el modelo cultural de los países desarrollados, de la misma manera que los factores de riesgo y protección pueden ser diferentes dentro de los diferentes sistemas culturales. En este sentido, una reflexión profunda sobre el constructo de resiliencia, en términos de inclusión e interculturalidad, sirve para multiplicar, según nuevas direcciones y posibilidades, los recursos disponibles que pueden constituir factores protectores y promover un sistema de respuesta más amplio e inclusivo y la conciencia del cambio positivo que se ofrece a todas las personas.

Desde este punto de vista, es útil considerar el constructo dentro del concepto de comunidad de destino común, adoptando un enfoque afirmativo de la consideración de las posibilidades que se esfuerza por superar una comprensión puramente negativa de compartir peligros, miedo, desconfianza mutua y retraimiento egoísta.

4.1.1. Revisión sobre la resiliencia en el contexto de la Universidad Suor Orsola Benincasa.

Las actividades de aprendizaje-formación e investigación llevadas a cabo por el Departamento de Ciencias de la Educación, la Psicología y la Comunicación de la Universidad Suor Orsola Benincasa de Nápoles se han comprometido desde hace años con la promoción de itinerarios formativos y de formación especializada avanzada, congresos y proyectos de investigación. En las siguientes imágenes se encuentran los participantes del proyecto RESUPERES en dicha universidad (Figura 4.2 y 4.3)

Figura 4.2.

Equipo RESUPERES (estudiantado y profesorado) en el Pilot Study Italia, en la Universidad Suor Orsola Benincasa (Nápoles, Italia).



Figura 4.3.

Publicación en la revista Investindustrial del proyecto europeo y de las actividades a realizar (23 de noviembre de 2023).



Estos esfuerzos están orientados, a través de diversos enfoques y estrategias, a promover el bienestar, el cuidado y la atención de las vulnerabilidades educativas, y las vías de inclusión social e intercultural. Este departamento se centra en los conocimientos vinculados a la promoción de procesos de resiliencia, en particular los inherentes a los programas vinculados a diversas disciplinas educativas, especialmente en el ámbito de la educación especial. La resiliencia también se aborda explícitamente a través de los contenidos de los cursos de Pedagogía General, Pedagogía Social, Pedagogía de la Ciudadanía, Pedagogía de la Desviación y Pedagogía de Género, y los cursos de Ciencias de la Educación y Educación Primaria también abordan el tema.

Dentro del marco de la formación especializada avanzada, los programas que abordan de manera más explícita el tema incluyen los programas de maestría sobre "Psicopedagogía escolar y prevención del malestar juvenil", "Humanidades

médicas: experto en ciencias humanas aplicadas a la atención en el sector sociosanitario y educativo" y "Organización y gestión de instituciones escolares en contextos multiculturales". Cabe destacar que los resultados de este último ya han sido publicados (Sirignano y Perillo, 2019). Además, se imparte un curso de especialización en didáctica

de la narrativa: "Formador Autobiográfico: Especialista en Métodos y Técnicas Narrativas y Autobiográficas en Contextos Educativos". (Sirignano y Maddalena, 2021).

Uno de los proyectos de investigación de la Universidad Suor Orsola Benincasa se enmarca en el Proyecto de Investigación de Interés Nacional RE-SERVES. Este proyecto tiene como objetivo fortalecer las alianzas educativas entre sistemas formales y no formales con el fin de desarrollar una comunidad de cuidado educativo.

Como parte de las actividades de investigación promovidas por el Centro de Aprendizaje Permanente de la Universidad Suor Orsola Benincasa, la formación de recursos humanos ha sido el foco de trabajos, investigaciones, cursos y másteres y el objetivo de intervenciones en contextos organizacionales específicos (Corbi et.al., 2017, 2018, 2021, 2022; Frauenfelder y Sirignano, 2013)

En cuanto a la organización de actividades formativas, especialmente las vinculadas a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida durante el periodo en el que surgió la pandemia de Covid-19 (d'Alessandro, 2020; Villani, 2020), desde el punto de vista pedagógico, las actividades fueron seleccionadas y concebidas a partir de la idea de que una sociedad justa debe promover el desarrollo de capacidades internas a través de la provisión generalizada de salud física y mental. Esta postura expresa preocupación por los más débiles de la sociedad y requiere la provisión de oportunidades para todos que permitan poner en práctica las habilidades adquiridas a través de la experiencia en el desempeño de funciones relevantes como medio para mejorar las habilidades y promover un mayor crecimiento personal (Vilanni, 2020).

En relación con el tema de la resiliencia y el proyecto RESUPERES, la Universidad Suor Orsola Benincasa organizó las siguientes actividades educativas, culturales y formativas:

- Una conferencia de investigación dirigida a estudiantes de educación primaria y ciencias de la educación titulada: "La educación para la paz como estrategia de resiliencia" (1 de diciembre de 2022);
- El curso de formación y educación a lo largo de toda la vida, "Aprender de las dificultades: educación para la resiliencia en contextos escolares", impartido a profesorado de secundaria en la región de Campania. El curso se desarrolló durante el curso 2022-2023.
- Impartición del módulo 'Emociones, Narrativas y Artes Visuales para la Educación en Resiliencia' dentro de la titulación de Educación Primaria durante el curso 2023-2024.

El grupo de investigación universitario adscrito al proyecto RESUPERES se centra en "Autobiografía y narración como estrategias de resiliencia en contextos de educación superior y formación universitaria".

En particular, se examinaron los enfoques autobiográficos y autorreflexivos a la luz y en relación con la dimensión intercultural y la educación a través del patrimonio artístico. En cuanto a lo primero, esto se refería a:

- A. Promoción de una cultura genuinamente intercultural, tejida a partir de un punto de partida basado en la diferencia y dirigida a todas las personas, no sólo a los estudiantes extranjeros, con el fin de promover la valoración de la singularidad de cada individuo y proporcionar las competencias necesarias para satisfacer las necesidades de la compleja sociedad en la que cada individuo está inmerso;
- B. Vinculación con el patrimonio cultural en virtud de una estrategia educativa que vincula la autopromoción con la formación personal a través de la experiencia cultural. Esta área de la pedagogía se ha operacionalizado desde hace algunos años en la universidad a través de la Maestría en Educadores de Museos.

En términos de investigación en interculturalidad, la resiliencia se configura como la capacidad de responder a situaciones de vulnerabilidad nacidas de la migración, como las experiencias premigratorias en el país de origen, las experiencias de viaje, el duelo relacionado con la pérdida de un familiar durante el viaje o el abandono de la propia tierra y familia, la condición de minoría, las condiciones culturales y sociales, y la marginación que a menudo caracteriza a las personas con experiencias migratorias que se ven obligadas a enfrentar estereotipos y formas de prejuicio. En relación con las personas que han experimentado o están experimentando estas condiciones "difíciles", las instituciones educativas y de formación, a nivel organizacional y a través de los docentes individuales al establecer la relación educativa, pueden actuar como importantes factores protectores capaces de promover trayectorias de desarrollo que se caractericen por procesos resilientes. Los docentes y educadores informados y formados pueden actuar como tutores de la resiliencia, según el concepto elaborado por Boris Cyrulnik.

Es necesario considerar que, en una auténtica dimensión intercultural, los factores que favorecen o desalientan la resiliencia deben situarse en el mismo plano de la descentralización cultural, configurándose de acuerdo con aspectos culturales y valoratorios específicos que se encuentran en el entorno inmediato de un individuo. Además, desde la perspectiva de la inclusión de las personas con discapacidad, la promoción de una mentalidad y estrategias resilientes solo puede solidificarse superando las barreras que plantea un modelo cultural cerrado y monolítico.

Desde el punto de vista pedagógico, la consideración de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida -especialmente durante los años de desarrollo-, el papel educativo desempeñado por la familia, las instituciones educativas y de formación, y la calidad de los servicios prestados por los organismos de formación en el territorio, parecen centrales para satisfacer las verdaderas necesidades (incluso las más ocultas y subjetivas) y promover el crecimiento individual y social. Si bien el vínculo entre la educación para la resiliencia y la experiencia migratoria puede parecer extremadamente estrecho, ciertamente a nivel individual y con esto, en particular, siendo inherente a la esfera existencial, creemos que su papel en la dimensión social de la ciudadanía activa y la "humanización" es de igual importancia. Siendo la responsabilidad colectiva un fuerte determinante de las conductas protectoras, solidarias y de cuidado en una sociedad que parece estar orientada actualmente a ir en otra dirección, más individualista que solidaria y más egoísta que altruista.

La enseñanza de la resiliencia, no solo como una intervención especial para quienes experimentan situaciones adversas o como una respuesta de emergencia en circunstancias

contingentes, parece abordar adecuadamente una necesidad que involucra la vida de todos dentro de un mundo y una sociedad caracterizados por la "fluidez" de las relaciones humanas y sociales, la crisis de las certezas y la complejidad de un mundo globalizado e hipertecnológico. En este contexto, el desarrollo de habilidades y la implementación de prácticas destinadas a promover capacidades resilientes, tanto frente a eventos traumáticos como ante la necesidad más general de hacer frente a lo inesperado y a los cambios rápidos que caracterizan nuestro tiempo como un tiempo de transformación y transición continua, persiguen el objetivo fundamental de fomentar la autonomía como estrategia de navegación en ausencia de puntos fijos y la práctica de la narración a los ojos, trazar nuevos horizontes de sentido y reinterpretar la propia experiencia. En este sentido, dicho modelo engloba la prevención y la "educación en riesgos" y, por lo tanto, no se limita a circunstancias catastróficas y de emergencia.

Desde esta perspectiva, el uso de la escritura y la narración autobiográficas podría proporcionar un método funcional clave para la promoción de la autoconciencia y para equipar a las personas para comprender y superar mejor los estados de emergencia. Se ha demostrado que la autonarración es una estrategia educativa útil para desarrollar las capacidades reflexivas y proyectivas de los individuos.

El público objetivo de la investigación está formado por profesorado que trabajan en escuelas secundarias de Nápoles y Campania y estudiantes, en formación y educadores matriculados en cursos de ciencias de la educación y ciencias de la educación primaria. El docente tiene una responsabilidad intercultural que se traduce en acciones educativas orientadas a promover prácticas reflexivas orientadas a la descentralización cultural y a la deconstrucción de prejuicios y estereotipos. Esto sirve para que los estudiantes tomen conciencia de que existen otras formas de pensamiento además del suyo, aumentando su conciencia de que sus propios pensamientos se adscriben a su propio modelo cultural y, por lo tanto, no deben ser percibidos como absolutos.

La dimensión epistemológica que subyace en los enfoques del discurso intercultural en muchos aspectos es el constructo sistémico de la resiliencia. Algunos aspectos incluyen la deconstrucción cognitiva en lugar del reduccionismo abstracto y los estereotipos; la reflexividad y la capacidad de reinterpretación hacia perspectivas abiertas y no deterministas que se abran a la posibilidad de desarrollo por trayectorias inexploradas y no necesarias; la capacidad de concebir la unidad en la diferencia y el impulso vital (el uno y lo múltiple, el bien y el mal, el dolor y la alegría, el peligro y la oportunidad); la capacidad de aprender del sufrimiento como capacidad ética para comprender el sufrimiento de los demás del que todos somos responsables como sociedad; La construcción de un lugar de encuentro empático con el otro entendido como una posibilidad de co-construcción de sistemas de valores hacia la construcción de una justicia social más distribuida y una mayor distribución de oportunidades de participación en el bienestar psicológico, existencial y social.

4.2. Noruega. Universidad Western Norway de Bergen (HVL, Bergen)

En este apartado se analizaron los estudios sobre resiliencia en Noruega con el objetivo de proporcionar una comprensión más profunda de este concepto y sus implicaciones prácticas, a continuación las imágenes del equipo RESUPERES en sus actividades en la Universidad de Bergen (Figura 4.4 y 4.5).

Figura 4.4.

Equipo RESUPERES (estudiantado y profesorado) en el Estudio Piloto Noruega, en la Universidad de Western Norway (Bergen, Noruega).



Figura 4.5.

Equipo RESUPERES (estudiantado y profesorado) en el Estudio Piloto Noruega, en la Universidad de Western Norway (Bergen, Noruega).



El resultado deseado de los programas de formación de profesorado perseguidos por la universidad noruega está asociado a formar graduados de alta calidad que experimenten satisfacción laboral y disfrute de su trabajo, así como que mantengan su motivación, compromiso y entusiasmo durante

muchos años (Mansfield et al., 2016). Esto es importante dado que el contexto académico de la educación superior puede ser estresante para muchos estudiantes (Robotham, 2008). Ejemplos de situaciones generadoras de estrés incluyen el cambio de la escuela secundaria a la educación superior, que puede implicar hacer nuevos amigos, mudarse a otra ciudad y dejar el hogar de los padres, la presión para obtener buenas calificaciones para satisfacer las demandas educativas, los problemas financieros experimentados por

los estudiantes y/o sus familias, que pueden cambiar el nivel de vida, los problemas de relación dentro y fuera del contexto académico, el síndrome del impostor relacionado con estudiar en una institución de alto rango, y las posibles demandas externas que compiten con los estudios como el trabajo y el estudio al mismo tiempo (Hurst et al., 2013; Brewer et al., 2019).

El bienestar y la salud mental entre los estudiantes universitarios en Noruega ha sido objeto de varios estudios recientes que revelan preocupaciones significativas. Un estudio publicado por el Instituto Noruego de Salud Pública muestra que alrededor del 40% de los estudiantes universitarios noruegos experimentan algún tipo de trastorno mental, como depresión o ansiedad, con una mayor prevalencia entre las mujeres que entre los hombres. Este estudio pone de manifiesto la necesidad de mejorar los sistemas de apoyo que se ofrecen en las universidades, especialmente para los estudiantes de primer año, que parecen ser los más vulnerables a desarrollar este tipo de trastornos.

El **Estudio SHoT** (Estudio de Salud y Bienestar de los Estudiantes) es una encuesta nacional que se realiza regularmente con estudiantes universitarios noruegos. En el *Estudio SHoT 2018*, se demostró que un porcentaje significativo de estudiantes presentaba síntomas graves de malestar psicológico, que también se relaciona con el uso de medicamentos psicotrópicos como antidepresivos y ansiolíticos. Esta investigación también puso de manifiesto las diferencias de género, ya que una mayor proporción de mujeres declaraba altos niveles de estrés psicológico en comparación con los hombres (Grøtan et al., 2019).

En la edición de 2022 de la encuesta, se encontró que los problemas de salud mental seguían aumentando, con altos niveles de ansiedad, depresión y estrés que afectaban tanto el rendimiento académico como la calidad de vida general de los estudiantes.

Las investigaciones publicadas por Sivertsen et al. (2023), indican un fuerte aumento de los problemas de salud mental entre los estudiantes universitarios noruegos en los últimos años, aunque no se dispone de estimaciones precisas de la prevalencia de los trastornos de salud mental. Este estudio utilizó el Estudio Nacional de Salud y Bienestar de los Estudiantes, una encuesta de diagnóstico psiquiátrico validada, que se administró en línea para que los participantes la completaran por sí mismos, para examinar la prevalencia de trastornos de salud mental comunes en una gran muestra nacional de estudiantes universitarios en Noruega (18 a 35 años). Reveló una alta prevalencia de padecer un trastorno de salud mental tanto en hombres como en mujeres. Los trastornos más frecuentes fueron el episodio depresivo mayor y el trastorno de ansiedad generalizada en estudiantes de sexo femenino y masculino, respectivamente, y muchos de ellos también cumplieron criterios de trastorno por consumo de alcohol. Las estimaciones de prevalencia a doce meses y a lo largo de la vida fueron, como se esperaba, incluso más altas. La interpretación de los hallazgos sugiere una prevalencia alarmantemente alta de varios trastornos de salud mental entre los estudiantes universitarios noruegos.

Åvitstland et al. (2020), argumentan que los estudiantes noruegos que cumplen con las recomendaciones de actividad física tienden a reportar niveles más altos de autoeficacia y resiliencia. La autoeficacia, que se refiere a la creencia de una persona en su capacidad para hacer frente a las situaciones, se asocia positivamente con la participación en la actividad física. Sin embargo, la participación en la actividad física es

baja, especialmente en las mujeres jóvenes, lo que puede afectar su bienestar psicológico. Las investigaciones sugieren que fomentar la actividad física en estos grupos, no solo mejora la salud física, sino también la capacidad de manejar el estrés y aumentar la resiliencia.

Las investigaciones publicadas por Sivertsen et al. (2023), indican un fuerte aumento de los problemas de salud mental entre los estudiantes universitarios noruegos en los últimos años, aunque no se dispone de estimaciones precisas de la prevalencia de los trastornos de salud mental. Este estudio utilizó el Estudio Nacional de Salud y Bienestar de los Estudiantes, una encuesta de diagnóstico psiquiátrico validada, que se administró en línea para que los participantes la completaran por sí mismos, para examinar la prevalencia de trastornos de salud mental comunes en una gran muestra nacional de estudiantes universitarios en Noruega (18 a 35 años). Reveló una alta prevalencia de padecer un trastorno de salud mental tanto en hombres como en mujeres. Los trastornos más frecuentes fueron el episodio depresivo mayor y el trastorno de ansiedad generalizada en estudiantes de sexo femenino y masculino, respectivamente, y muchos de ellos también cumplieron criterios de trastorno por consumo de alcohol. Las estimaciones de prevalencia a doce meses y a lo largo de la vida fueron, como se esperaba, incluso más altas. La interpretación de los hallazgos sugiere una prevalencia alarmantemente alta de varios trastornos de salud mental entre los estudiantes universitarios noruegos.

Åvitstland et al. (2020), argumentan que el estudiantado noruego que cumple con las recomendaciones de actividad física tienden a reportar niveles más altos de autoeficacia y resiliencia. La autoeficacia, que se refiere a la creencia de una persona en su capacidad para hacer frente a las situaciones, se asocia positivamente con la participación en la actividad física. Sin embargo, la participación en la actividad física es baja, especialmente en las mujeres jóvenes, lo que puede afectar su bienestar psicológico. Las investigaciones sugieren que fomentar la actividad física en estos grupos, no solo mejora la salud física, sino también la capacidad de manejar el estrés y aumentar la resiliencia.

En estudiantes universitarios noruegos al comparar a los estudiantes de ciencias del ejercicio con otros estudiantes. La imagen corporal se considera un tema central para la salud pública, dado que se asocia con la salud general en los estudiantes universitarios, con asociaciones positivas entre la participación en el ejercicio y la imagen corporal. Se planteó la hipótesis de que los estudiantes inscritos en un programa de ciencias del ejercicio podrían atribuir un mayor valor a los aspectos físicos y la apariencia que otros estudiantes. Un inconveniente de esto es que los fuertes ideales sociales que gravitan hacia el otorgamiento de un cuerpo atlético de alto valor pueden exponer a tales individuos a las presiones negativas de esforzarse por esta apariencia corporal específica. Esto da lugar a una serie de consecuencias desfavorables para la salud. Sin embargo, hay una falta de investigación disponible para haber investigado esta hipótesis. Por lo tanto, el objetivo del estudio antes mencionado fue explorar los resultados relacionados con la apreciación corporal, la presión de la apariencia corporal y los constructos de salud mental relacionados con la imagen corporal, la actividad física y el ejercicio en estudiantes universitarios noruegos de ciencias del ejercicio y no relacionados con la salud. Con este fin, se llevó a cabo un estudio transversal con 517 estudiantes de ciencias del ejercicio y otros 476 estudiantes de nueve universidades importantes de Noruega. Los hallazgos clave fueron que los estudiantes de ciencias del ejercicio reportaron niveles más altos de apreciación corporal y sintieron una mayor presión con respecto a su apariencia física.

Los gimnasios fueron el principal escenario en el que los encuestados experimentaron presión relacionada con su apariencia física. La apreciación corporal se asoció fuertemente con puntuaciones favorables en los constructos de salud mental relacionados con la imagen corporal, mientras que la presión de la apariencia física del cuerpo se asoció con puntuaciones desfavorables en los mismos constructos. Un hallazgo particularmente interesante para RESUPERES fue que los programas de ejercicio físico son necesarios dentro de los programas educativos para salvaguardar la salud y el bienestar de los estudiantes.

En conclusión, los estudios muestran que los problemas de salud mental son un desafío importante para los estudiantes universitarios noruegos y existe una creciente necesidad de intervenciones, como la realizada en el marco de RESUPERES, para enfocarse en el desarrollo de la resiliencia y sus constructos con el fin de apoyar tanto el bienestar mental como el progreso académico.

4.2.1. Revisión de la resiliencia: proyectos en las universidades Noruegas

En Noruega, específicamente en Bergen, se están o se han llevado a cabo los siguientes proyectos de intervención para abordar la resiliencia:

1. UPRIGHT: Una intervención universal de resiliencia preventiva para promover la salud mental en adolescentes que se ha implementado en escuelas a nivel internacional (<https://uprightproject.eu/the-project/>). UPRIGHT es un proyecto de investigación e innovación financiado por el programa de Investigación e Innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea bajo el acuerdo de subvención nº 754919. El marco teórico se desarrolló a través de un enfoque innovador y multidisciplinar a través de un proceso de co-creación liderado por el Consorcio UPRIGHT (en el que participan siete instituciones de España, Italia, Polonia, Noruega, Dinamarca e Islandia). El programa UPRIGHT se esfuerza por desarrollar 18 habilidades que corresponden a los cuatro componentes de la atención plena, el afrontamiento, la eficacia y el aprendizaje social y emocional.

2.- RESICITIE: Construyendo Resiliencia a través de la Educación para Ciudades Sostenibles, Colaborativas e Inteligentes (<https://www.uis.no/en/research/building-resilience-through-education>). El objetivo principal del proyecto es crear y proporcionar a los estudiantes de posgrado (estudiantes matriculados en programas de maestría y doctorado en los países socios) contenidos educativos actualizados relacionados con ciudades resilientes, inteligentes y sostenibles a través de métodos y herramientas de enseñanza innovadores. El contenido educativo se proporciona a través de una movilidad de aprendizaje combinado (BLM) que consiste en una serie de cursos intensivos presenciales en el aula, seguidos de clases en línea que están disponibles a través de la plataforma masiva de cursos en línea abiertos (MOOC) y se basan en herramientas digitales interactivas y en la nube.

El objetivo secundario del proyecto está orientado a un personal académico decidido. Se esfuerza por fomentar la excelencia en la enseñanza y la creación de contenidos educativos. Para lograr este objetivo, el consorcio proporciona al personal académico asignado a la tarea metodologías y herramientas de enseñanza innovadoras e imparte formación sobre cómo utilizar dichas metodologías y herramientas de forma eficaz en

entornos de aula física y virtual. El consorcio también fomenta la cooperación con empresas comerciales de los sectores público y privado.

Socios del consorcio: Universidad Técnica Checa de Praga (CZ), Escuela de Negocios de Oporto (PT), Universidad Autónoma de Barcelona (ES), Red Universitaria Industria (NL) y Universidad de Stavanger.

3.- ROBUST: Resilient – forskningsprosjekt knyttet til undervisningsopplegget
ROBUST. El programa de aprendizaje ROBUST (<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskningsprosjektet-resilient>) tiene como objetivo mejorar el bienestar, la motivación y el rendimiento académico del alumnado del primer ciclo de secundaria a través del aprendizaje social y emocional. A lo largo del proyecto, los participantes aprenderán, entre otros aspectos, qué es el estrés, cómo nos afecta y cómo podemos afrontarlo de buena manera. Con respecto a la resiliencia, las escuelas trabajarán sistemáticamente para apoyar el aprendizaje social y emocional del estudiantado a través del programa de enseñanza ROBUST, que proporcionará a los docentes más formación y materiales de aprendizaje. ROBUST se impartirá utilizando materiales didácticos elaborados sobre la base de investigaciones internacionales y en estrecha colaboración con directores de escuelas y profesorado de Stavanger, Sandnes y Jærskulen. Se esfuerza por examinar empíricamente si las escuelas intermedias pueden mejorar las competencias sociales y emocionales de los jóvenes y, por lo tanto, mejorar el bienestar, la motivación y el rendimiento escolar de los estudiantes. Un ensayo controlado aleatorio (ECA) está programado para incluir al menos 100 aulas de octavo grado ($n = 2500$ estudiantes), en el que los estudiantes de octavo grado (14 años) participantes participarán en una intervención de aprendizaje social y emocional llamada Resiliente. *Resistente* fue coproducido y pilotado con los usuarios, y consiste en un plan de estudios con base científica, un portal web con recursos para profesorado y estudiantado y un módulo de formación docente de diez créditos. Basado en la investigación empírica internacional sobre cómo mejorar las competencias sociales y emocionales de los jóvenes, *Resilient* fomenta las competencias hacia las relaciones sociales, la regulación emocional, la resolución de problemas y la mejora de la motivación. Los efectos de la intervención se estimarán evaluando las competencias sociales y emocionales, el bienestar, la motivación y el rendimiento escolar de los estudiantes al inicio, al final de la intervención de un año y un año después de la intervención. Durante el año de implementación de la intervención, se llevará a cabo una amplia evaluación de la implementación y del proceso para responder a las preguntas sobre si la intervención fue efectiva o no.

Directores del proyecto: Edvin Bru del Centro de Entorno de Aprendizaje, Mari Rege de la Escuela de Negocios de la Universidad de Stavanger y Nina Nygård Magnussen de Jærskulen.

Resilient es un proyecto de investigación financiado por el Consejo Noruego de Investigación, y está dirigido por el Centro Noruego de Entorno de Aprendizaje y el Centro de Investigación del Comportamiento en la Educación, en cooperación con la Escuela de Negocios de la Universidad de Stavanger.

4.- REDE: (<https://khio.no/en/research/research-in-the-arts/current-projects/resilience-and-ethics-in-dance-education>). Resiliencia y Ética en la Educación

en Danza (REDE) tiene como objetivo producir y transferir conocimiento e investigación aplicada al campo de la danza con el fin de apoyar el desarrollo de una educación de danza sostenible y de alta calidad. La biblioteca de recursos proporciona conocimientos actualizados y basados en evidencia, así como enlaces a recursos externos relevantes.

5.- RESILIENTE: (<https://www.uia.no/forskning/forskningsprosjekter/bygging-av-robuste-samfunn-gjennom-inkluderende-utdanning-i-oest-afrika-resilient>). RESILIENT tiene como objetivo fortalecer la investigación y el desarrollo de capacidades en trabajo social en Ruanda, Tanzania y Uganda. Un objetivo importante del proyecto es construir conocimientos que sean localmente relevantes y que respondan a las necesidades y desafíos de las comunidades locales.

El proyecto se lleva a cabo en colaboración entre el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Rwanda, el Departamento de Trabajo Social y Administración Social de la Universidad de Makerere en Uganda, el Instituto de Trabajo Social de Dar es Salaam en Tanzania y el Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Agder en Noruega.

6.- BuildERS: www.enbel-project.eu/projects-page/builders BuildERS: Building European Communities' Resilience and Social. Este proyecto de resiliencia está financiado por la Unión Europea con el objetivo de aumentar el capital social y la resiliencia en las comunidades europeas. También está dirigido por la Universidad de Stavanger y se centra en el diseño conjunto de procesos y herramientas con la participación del público en general y las organizaciones de primeros auxilios. Adopta un enfoque inclusivo que busca mejorar la resiliencia, especialmente en los grupos vulnerables (Universitetet i Stavanger).

7.- RiH. Resiliencia en la atención médica: La Universidad de Stavanger está liderando otro programa de resiliencia en el área de la atención médica. El objetivo principal del proyecto de resiliencia en la asistencia sanitaria (RiH) es reformar la calidad de los sistemas sanitarios actuales mediante el establecimiento de un nuevo y completo marco de resiliencia en la asistencia sanitaria. Los esfuerzos de investigación para comprender y reducir los eventos adversos inducidos por la atención médica se han centrado tradicionalmente en los fracasos de la atención médica. El proyecto RiH se esfuerza, a través de la resiliencia, por cambiar el enfoque de la investigación de los fracasos sanitarios a la gran mayoría de los procesos sanitarios con resultados exitosos. El propósito de esto es determinar la forma en que se logra un trabajo clínico de alta calidad en el día a día en los diferentes sistemas de salud. RiH buscará construir y apoyar sistemas y procesos resilientes en todos los servicios de atención médica. ([Resiliencia en la atención médica | Universidad de Stavanger \(uis.no\)](http://Resiliencia en la atención médica | Universidad de Stavanger (uis.no))).

4.2.2. Proyectos de resiliencia en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Noruega Occidental (HVL), Bergen, Universidad de Noruega

En cuanto a los proyectos que está llevando a cabo la Universidad de Ciencias Aplicadas de Noruega Occidental (HVL), destacan tres, aparte del proyecto RESUPERES, en el que se centra el presente manual. Estos proyectos son los siguientes:

1.- Artes y Mindfulness en la Educación (AMiE) (<https://www.hvl.no/prosjekt/2474623/>): Concebido por el Instituto de Artes y Stetic, bajo la dirección del profesor [Jonas Selås Olsen](#). Este proyecto se desarrolló entre septiembre de 2020 y agosto de 2022. El proyecto AMiE tenía como objetivo proporcionar al profesorado europeo herramientas inspiradoras y de apoyo en relación con la introducción del mindfulness en la educación infantil y primaria (de los tres a los 12 años). AMiE utilizó el poder del arte y los procesos creativos como punto de partida para la introducción de la atención plena en un contexto escolar. El proyecto fue financiado por el programa Erasmus+ Strategic Partnerships for Higher Education. El proyecto contó con el apoyo financiero de la Agencia Noruega para la Cooperación Internacional y la Mejora de la Calidad de la Educación Superior (DIKU). La Universidad de Ciencias Aplicadas de Noruega Occidental es responsable de la coordinación del proyecto.

Los resultados intelectuales resultantes de esta asociación estratégica AMiE Erasmus+ (formas diversas e innovadoras de materiales didácticos tanto teóricos como orientados a la práctica) tienen como objetivo inspirar y apoyar a los docentes tanto en las academias de formación de docentes como en las escuelas preescolares y primarias para trabajar con las artes y el mindfulness en su práctica educativa. La unión de equipos de estudiantes internacionales e interdisciplinarios, en los que el profesorado es involucrado y asumen el papel de coach, se lleva a cabo tanto a nivel de proyecto durante los diversos programas intensivos como a través de la forma de aprendizaje colaborativo internacional en línea. Con el objetivo de co-crear productos intelectuales y apoyar su difusión más amplia, el consorcio AMiE organiza tanto actividades de formación internacional dirigidas a profesorado como actividades internacionales de aprendizaje dirigidas a estudiantes.

Cada escuela se centra en el trabajo de las artes y la atención plena con grupos objetivo específicos (niños de orígenes culturalmente diversos, hijos de refugiados, niños con discapacidades mentales, niños de familias socioeconómicamente vulnerables). De esta manera, AMiE contribuye a los objetivos de la Comisión Europea en materia de equidad, diversidad e inclusión.

Se presta mucha atención a las actividades de divulgación que reúnen a un grupo mucho más amplio de socios internacionales de educación superior y escuelas primarias y preescolares europeas con el fin de introducir el mindfulness en su práctica educativa a través de las artes. Por lo tanto, el impacto previsto a largo plazo de AMiE es la integración sostenible de las artes y la atención plena en el contexto educativo europeo. Los primeros pasos para lograrlo son incorporar esta forma de innovación educativa en los planes de estudio impartidos por todos los socios del consorcio AMiE y crear un papel de embajador en relación con las artes y el mindfulness en el contexto europeo.

Algunos de los resultados más importantes de este proyecto se pueden consultar a través de los siguientes enlaces:

- <https://www.youtube.com/@IrmaSmegen/videos>
- http://www.project-case.eu/wp-content/uploads/2020/EXTRA_CASES/CASE_LearningScienceThroughDance.pdf

2.- El proyecto RegResir (<https://www.rypestol.com/l/en-regresir/>): RegResir representa la resiliencia regional y la reestructuración industrial sostenible. El proyecto cuenta con el apoyo de NRF y cuenta con un presupuesto de 5 millones de coronas

noruegas. El proyecto está dirigido por el profesor Stig-Erik Jakobsen, de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Noruega Occidental. El proyecto examina la forma en que la pandemia de Covid-19 afectó a las inversiones, la orientación al mercado, el desarrollo tecnológico y la creación de empleo en las industrias basadas en recursos naturales en Noruega. El proyecto finalizará en diciembre de 2023. El material del proyecto aún no se puede compartir.

3.- Actividad física y resiliencia a través del envejecimiento (<https://www.hvl.no/prosjekt/683632/>): este proyecto está coordinado por Maria Nordheim Alme y se desarrollará desde noviembre de 2019 hasta octubre de 2025. El material del proyecto aún no se puede compartir. El objetivo de este proyecto es promover la buena salud y la resiliencia a lo largo del proceso de envejecimiento. Dada la naturaleza compleja de la salud, la idea del proyecto es desarrollar y analizar programas públicos de actividad física dirigidos a los adultos mayores de acuerdo con los nuevos datos poblacionales disponibles, los avances en la investigación biomédica y los factores sociales y estructurales. Los objetivos del proyecto son comprender la forma en que la actividad física y la jubilación se relacionan con los factores biológicos, y la forma en que se pueden diseñar e implementar acciones públicas para mejorar la salud de la población mayor. La actividad física es un comportamiento clave que promueve la buena salud. La evidencia de la investigación sobre los beneficios de la actividad física y el ejercicio con respecto a la condición física, la salud física y mental y la longevidad está bien establecida. Sin embargo, la aceptación de esta evidencia en el público en general es baja.

Por lo tanto, se necesita más conocimiento sobre los factores que son importantes para la adopción de la actividad física en la población mayor. Asimismo, se requiere conocer la relación dosis-respuesta entre la actividad física y las respuestas biológicas para comprender la forma en que la actividad física afecta a la población anciana. Durante el envejecimiento, el sistema inmunológico cambia, aumentando el riesgo de infecciones graves, sin embargo, la naturaleza específica de tales cambios varía mucho dentro de la población. Por lo tanto, es conveniente referirse al concepto de edad inmunológica, que se refiere a las funciones del sistema inmunológico. Del mismo modo, la edad biológica se refiere a las funciones fisiológicas (como la velocidad al caminar, la fuerza muscular, la frecuencia cardíaca). La actividad física tiene un claro efecto sobre la edad biológica y sobre el sistema inmunitario. Por ello, se necesita conocimiento para diseñar acciones públicas capaces de aumentar la participación en la actividad física y producir efectos positivos tanto en términos de edad biológica como inmunológica. En este sentido, es fundamental comprender la forma en que las estructuras sociales pueden promover una mejor salud.

4.3. Portugal. Universidad del Algarve (UALg, Faro)

Cada vez se reconoce más que la resiliencia es un elemento crucial para el bienestar y el éxito en diversas áreas de la vida, como la educación, el lugar de trabajo y la salud mental. De esta manera, se realizó un análisis de varios estudios sobre resiliencia en Portugal con el objetivo de proporcionar una comprensión más profunda de este concepto y sus implicaciones prácticas, a continuación, tenemos imágenes representativas del equipo de RESUPERES en sus actividades en la Universidad do Algarve, Faro (Figura 4.6, 4.7 y 4.8).

Figura 4.6.

Recepción del equipo de gobierno de la Universidad del Algarve, al equipo RESUPERES, en la Learning Teaching Training (LTT) C3.2. Portugal.



Figura 4.7.

Recepción del equipo de gobierno de la Universidad del Algarve, al equipo RESUPERES, en la Learning Teaching Training (LTT) C3.2. Portugal.



Figura 4.8.

Collage. Equipo RESUPERES en la Learning & Teaching Training activity C2.2. Pilot Study Portugal, en Faro (Febrero, 2023).



4.3.1. Revisión de la resiliencia en Portugal: un análisis polifacético

Cada vez se reconoce más que la resiliencia es un elemento crucial para el bienestar y el éxito en diversas áreas de la vida, como la educación, el lugar de trabajo y la salud mental. De esta manera, se realizó un análisis de varios estudios sobre resiliencia en Portugal con el objetivo de proporcionar una comprensión más profunda de este concepto y sus implicaciones prácticas. En este sentido, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura, analizando diferentes perspectivas y contextos, con especial atención a la importancia de la resiliencia en los estudiantes de educación superior. Se enfatizó la relevancia de la resiliencia para el rendimiento académico y emocional de los estudiantes, y se discutió su relación con factores como el apoyo social, la integración académica y el manejo del estrés. Además, se destacaron los estudios sobre la resiliencia y su impacto en

diversos contextos, desde el entorno educativo hasta situaciones desafiantes como la pandemia de COVID-19.

Uno de los estudios pertinentes incluidos en esta revisión bibliográfica fue el realizado por Afonso (2020, p. 5), quien sostiene que "la pandemia de COVID-19 y el confinamiento que impuso parecen haber causado consecuencias para la salud mental durante una etapa del desarrollo marcada por la riqueza y la intimidad: la adultez emergente". Con base en este principio, la tesis de maestría de Gonçalves (2021) abordó las percepciones de los estudiantes de educación superior sobre los fuertes rasgos familiares, considerando el impacto de la resiliencia individual, junto con las variables sociodemográficas y familiares, y la respuesta al confinamiento (COVID-19). Este estudio examinó el impacto de diversas variables sociodemográficas (p. ej., edad de los estudiantes), características familiares (p. ej., tamaño de la familia) y respuestas al confinamiento en las percepciones de los rasgos familiares (p. ej., gestión de conflictos familiares), al tiempo que puso el foco en la adultez emergente durante la pandemia de COVID-19.

El estudio también buscó analizar el papel mediador de la resiliencia individual en relación con la relación entre el regreso o no de un individuo a casa durante el confinamiento (marzo-mayo de 2020) y las fortalezas familiares percibidas (Gonçalves, 2021, p. 5). Un total de 156 estudiantes portugueses de educación superior de entre 18 y 38 años fueron reclutados para el estudio. Se administraron cuestionarios para recopilar datos sobre la resiliencia individual y las fortalezas familiares. Los resultados indicaron que la resiliencia individual no medió significativamente la relación entre el regreso o no a casa durante el confinamiento y las fortalezas familiares percibidas. Esto pone de manifiesto la importancia de centrarse más directamente en las fortalezas familiares, teniendo en cuenta las diferentes características sociodemográficas y familiares para promover un sentido de unidad familiar durante períodos difíciles como el causado por la pandemia.

El estudio de Francisco (2021) destacó las relaciones entre la personalidad, la resiliencia y el bienestar psicológico en estudiantes de educación superior, explorando la contribución de la resiliencia a la predicción de las dimensiones de la personalidad. La muestra estuvo compuesta por 197 participantes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 18 y los 29 años. Algunos de los cuestionarios administrados incluyeron el Inventario de los Cinco Grandes (BFI), la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS), la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) – versión corta, y la Escala Breve de Resiliencia (BRS). No se produjeron resultados estadísticamente significativos en función del género o de si uno se fue del hogar. Sin embargo, se encontraron correlaciones entre el afecto negativo y el neuroticismo, la resiliencia y la extroversión, la satisfacción con la vida y la amabilidad, y la escrupulosidad y la resiliencia. El afecto positivo se correlacionó con la resiliencia, la satisfacción con la vida y todas las dimensiones de la personalidad, excepto el neuroticismo. Estos hallazgos sugieren que la personalidad es un fuerte predictor del bienestar, mientras que la resiliencia se relaciona positivamente con la satisfacción con la vida y el afecto positivo y negativamente con el afecto negativo.

En apoyo de estos resultados, durante el turbulento período de la pandemia de COVID-19, la investigación sobre educación para la salud realizada por Piccoli (2022) examinó

la resiliencia, la salud y el bienestar en estudiantes de primer año de educación superior matriculados en el curso de Gerontología Social de la Universidad de Coimbra. El estudio fue de carácter descriptivo y cualitativo. Se completaron cuestionarios sociodemográficos y entrevistas a 11 estudiantes antes y después de la intervención. Los resultados revelaron la evolución de las percepciones de la esencia de la resiliencia y los factores que la promueven. Al finalizar el proyecto, los participantes destacaron la importancia de la resiliencia para hacer frente a los desafíos de la educación superior, particularmente en lo que respecta a la transición a las clases en línea durante la pandemia. La realización personal y profesional, así como la felicidad, también se destacaron como importantes en relación con las intervenciones educativas. El estudio concluyó que los proyectos educativos de esta naturaleza son útiles para orientar las percepciones de resiliencia, salud y bienestar en los estudiantes de educación superior, especialmente en tiempos difíciles como los causados por la pandemia.

Agrela (2020), citando a autores como Seligman y Csikszentmihalyi (2000) y Yunes (2003), sostiene que "en psicología positiva, la creatividad y la resiliencia se consideran herramientas fundamentales para el desarrollo individual saludable". A partir de esta premisa, esta autora realizó un estudio, como parte de su tesis de maestría en psicología educativa, que analizó la asociación entre creatividad, resiliencia y bienestar psicológico en el contexto de la educación superior, abarcando a docentes, estudiantes, personal e investigadores con sede en la isla de Madeira. Para ello, se utilizaron la Escala de Personalidad Creativa – Forma Corta concebida por Pocinho et al. (2019) y la herramienta de Medición de la Resiliencia del Estado adaptada para su uso en la población portuguesa por Martins en 2005 (Teixeira, 2014). Los resultados revelaron una asociación positiva entre la creatividad y la resiliencia, ya que las participantes femeninas demostraron una mayor resiliencia y las participantes mayores mostraron una mayor resiliencia y creatividad. Además, los participantes con titulación superior demostraron una mayor creatividad. Los docentes eran más resilientes y creativos que los estudiantes y más resilientes que los investigadores. Así, se encontró que la creatividad y el género son factores determinantes con respecto a la resiliencia.

Partiendo de la premisa de que "los diferentes contextos de vida, particularmente el contexto académico de la educación superior, exponen a los jóvenes a demandas y riesgos [y] por lo tanto, su resiliencia es fundamental" (Vara et al., 2018, p. 115), Vara et al. (2018) presentaron una investigación en el 12º Congreso Nacional de Psicología de la Salud sobre la relación entre la resiliencia y la satisfacción con el apoyo social en estudiantes de educación superior. Esta autora y sus colaboradores investigaron la relación entre el apoyo social, la resiliencia y la satisfacción con la vida en estudiantes de educación superior, reconociendo los desafíos únicos que enfrentan estos estudiantes. Para evaluar los constructos mencionados se utilizaron cuestionarios estandarizados, incluyendo la Escala de Resiliencia (RS) (Oliveira y Machado, 2011) y la Escala de Satisfacción con el Apoyo Social (ESSS) (Ferreira et al., 2004). Se aplicaron escalas a 293 estudiantes. Los resultados revelaron niveles moderados de resiliencia y satisfacción asociados con el apoyo social, y los estudiantes rurales demostraron una mayor resiliencia y satisfacción derivadas del apoyo social que los de las zonas urbanas. Además, las participantes femeninas mostraron una mayor resiliencia y satisfacción en presencia de apoyo familiar, mientras que los participantes masculinos mostraron una mayor satisfacción cuando contaron con el apoyo de amigos. La correlación positiva encontrada

entre la resiliencia y la satisfacción en presencia de apoyo social sugiere que estos factores pueden ser importantes para aliviar el estrés durante esta etapa de la vida.

Estos mismos autores, realizaron previamente un estudio longitudinal (Vara et al., 2018), en el que se investigaron los niveles de estrés percibidos y la resiliencia en estudiantes de primer año de educación superior, reconociendo los desafíos inherentes a esta transición. Los datos se recogieron al inicio del curso 2015 en dos instituciones diferentes (IPB y FPCEUP), con una muestra de 270 estudiantes. La Escala de Estrés Percibido (Cohen et al., 1983) y la Escala de Resiliencia (Wagnild y Young, 1993; Oliveira y Machado, 2011). Los resultados revelaron que la mayoría de los participantes tenían niveles moderados de resiliencia y bajos niveles de estrés. La autoaceptación y la satisfacción con la vida se identificaron como buenos predictores del estrés. El estudio destaca la importancia de reflexionar sobre la resiliencia de los estudiantes universitarios, la influencia de los contextos académicos en estos niveles y la forma en que la acumulación de experiencias vitales puede afectar a la respuesta individual global (cuerpo-mente).

En resumen, la resiliencia juega un papel crucial en el bienestar y el éxito académico de los estudiantes de educación superior. La transición a este entorno académico a menudo representa un período de grandes desafíos. Sin embargo, la capacidad de adaptación a la adversidad surge como un factor determinante en la forma en que los estudiantes hacen frente a estas demandas. La pandemia de COVID-19 puso aún más de manifiesto la necesidad de resiliencia, especialmente para quienes tenían que equilibrar múltiples funciones, como estudiar y trabajar. Los resultados de los estudios realizados por varios autores subrayan que el apoyo social, junto con las habilidades de gestión emocional y la creatividad, son elementos esenciales para mitigar el impacto del estrés y la depresión en este contexto.

Otros estudios revelan una relación significativa entre la resiliencia y diversos factores psicológicos, como la inteligencia emocional, el bienestar y la creatividad, mostrando que los estudiantes con mayores niveles de resiliencia tienden a obtener mejores resultados académicos y a experimentar una mayor satisfacción personal. Además, algunos programas de intervención, como el desarrollo profesional para profesorado y ciertas estrategias de apoyo psicológico, han demostrado ser eficaces para promover las habilidades de resiliencia, tanto para el estudiantado como para profesorado.

Los estudios también destacan la importancia de las herramientas de medición validadas para evaluar la resiliencia en el contexto académico portugués. Dichas escalas incluyen la Escala de CD-RISC de Connor y Davidson, y Escala de Resiliencia de Wagnild y Young, cuya adaptación a la realidad nacional ha permitido una mejor comprensión de las dinámicas involucradas.

Por lo tanto, es imperativo que las instituciones de educación superior desarrollen e implementen programas y estrategias que promuevan la resiliencia entre sus estudiantes, brindándoles el apoyo necesario para enfrentar las demandas académicas y los desafíos personales. La resiliencia, como la capacidad de adaptarse positivamente a la adversidad, no solo contribuye al éxito académico, sino también al desarrollo personal y al bienestar a largo plazo de los estudiantes.

4.4. Serbia. Universidad de Belgrado (UB, Belgrado)

Las siguientes imágenes son del equipo RESUPERES en diferentes momentos de sus actividades en la Universidad de Belgrado.

Figura 4.9.

Collage. El equipo RESUPERES en Learning & Teaching Training activity C2.3. Pilot Study Serbia, en Belgrado, Serbia (Abril, 2023).



Vivimos en una época de cambios constantes y acelerados, de demanda creciente y de desafíos diarios crecientes. Los estudiantes, en particular, son un grupo que está sujeto a un estrés diario debido a las obligaciones universitarias, así como a las obligaciones y desafíos privados. La resiliencia puede verse como la adaptabilidad al cambio y la capacidad de adaptarse con éxito a pesar de diversos desafíos y circunstancias difíciles. La resiliencia es lo que nos permite superar y transformar todas las adversidades en situaciones difíciles para utilizarlas para seguir creciendo.

En Serbia, la resiliencia como área es relativamente desconocida para el público en general y relativamente poco representada. El concepto de resiliencia y constructos psicológicos similares se han investigado en diferentes términos y entornos, incluyendo la economía, la ingeniería, la atención médica, los grupos vulnerables y, por supuesto, varios niveles de educación.

Teniendo en cuenta su importancia, el concepto mismo de resiliencia en el contexto de la educación superior es, por desgracia, insuficientemente investigado en Serbia. Fue necesaria la pandemia mundial provocada por la COVID-19, que afectó a todos los aspectos de nuestras vidas, incluida la educación superior (ES), para que la resiliencia ascendiera en la lista como tema de investigación prioritario. Sin embargo, tanto durante la pandemia como después de ella, los estudiantes y los jóvenes en general necesitan apoyo y orientación que les ayude a dominar una variedad de material de estudio, organizar su tiempo y lidiar con el estrés y los diversos desafíos que les esperan tanto en sus estudios como en la vida y el desarrollo futuros. La resiliencia puede ayudar con esto.

Parece que la importancia de la resiliencia aún no ha sido plenamente reconocida entre los investigadores y los profesionales. De hecho, una búsqueda de artículos académicos, proyectos, iniciativas y organizaciones que promueven el desarrollo de la resiliencia o conceptos similares arrojó pocos resultados. En concreto, la búsqueda se llevó a cabo utilizando las siguientes palabras clave: "resiliencia", "resistencia al estrés", "bienestar psicológico", "bienestar psicológico", "bienestar", "autoestima", "autoestima".

4.4.1. Revisión de proyectos y manuales de resiliencia en Serbia

Durante los primeros meses de la pandemia, las universidades y las organizaciones de educación superior tuvieron que encontrar formas de equipar a sus estudiantes con el conocimiento y las habilidades necesarias para minimizar el impacto negativo del confinamiento en su aprendizaje. Desde esta perspectiva, parece que la transición a las plataformas de enseñanza en línea y la necesidad de que los docentes posean ciertos niveles de educación digital y cultura de seguridad digital hicieron que la atención de los docentes y la investigación se centrara en la resiliencia. Un grupo de investigadores de Serbia, Polonia e Italia ha reconocido la falta de suficiente "apoyo técnico institucional para la implementación y organización de nuevas soluciones de enseñanza y e-learning (e-plataformas, herramientas y recursos) y de apoyo sistémico para mantener la salud mental de los estudiantes en estas condiciones". Estos investigadores se reunieron en torno a la idea de desarrollar "procedimientos para apoyar a un mayor número de estudiantes, junto con la conectividad y la socialización específica, las redes sociales digitales y los procedimientos de e-psicoterapia y e-counselling". Este es el núcleo del proyecto DigiPsyRes (DigiPsyRes, s.f.), ubicado en el marco del Programa Erasmus +, que se esfuerza por abordar la cuestión de la creciente necesidad de apoyo psicosocial en tiempos de crisis mediante la mejora de la resiliencia digital y psicológica a través de la creación de redes entre iguales en el entorno digital (DigiPsyRes: <https://digipsyres.kg.ac.rs/>). El proyecto está dirigido por la Universidad de Kragujevac, con socios del proyecto también con sede en la Universidad Kazimierz Wielki (Polonia) y la Universidad de Foggia (Italia).

Hasta donde sabemos, aparte del proyecto RESUPERES, en el que la Universidad de Belgrado es una organización asociada, el proyecto DigiPsyRes, dirigido por la Universidad de Kragujevac, es el único otro proyecto que examina la resiliencia en el contexto pedagógico y educativo. Este proyecto de tres años comenzó en febrero de 2022 y, según el sitio web de DigiPsyRes, se espera que dé lugar a los siguientes resultados:

- Guía para la resiliencia digital y psicológica a través de redes de apoyo
- Programas de formación, materiales didácticos y cursos en línea: Formación para el apoyo entre iguales para mejorar la resiliencia psicológica y digital a través del networking.
- Manual para un programa de formación paso a paso para convertir a los aprendices en formadores: Formación para el apoyo entre iguales para mejorar la resiliencia psicológica y digital a través de la creación de redes.
- Establecer una red de estudiantes y un equipo de apoyo entre pares para mejorar la resiliencia psicológica y digital.

Se administrará el "cuestionario para el análisis de la resiliencia psicológica y digital de los estudiantes" para examinar las necesidades de apoyo psicosocial de los estudiantes

en tiempos de crisis (https://digipsyres.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2022/06/R1_DigiPsyRes-Questionnaire-SERBIAN-fin.pdf). Sirve para destacar que, de la misma manera que con el proyecto RESUPERES, DigiPsyRes elaborará un manual, sin embargo, el manual DigiPsyRes proporcionará una guía paso a paso para apoyar la construcción de resiliencia en un mundo digital.

Durante la pandemia, un grupo de voluntarios formado por personal y estudiantes de la Facultad de Filosofía (Departamento de Psicología) de la Universidad de Belgrado se acercó a los estudiantes, ofreciéndoles servicios de asesoramiento gratuitos para ayudarles a superar la repentina crisis pandémica. Dichos servicios sirvieron para abordar el estrés emocional y mental, la concentración, los ataques de pánico, los pensamientos suicidas y muchos aspectos más. Casi tres años después de que se declarara el fin de la pandemia, este centro de voluntariado sigue disponible para los estudiantes que pueden programar una sesión de 30 minutos a través de correo electrónico, Skype, Facebook o Instagram (<https://www.oblakoder.org.rs/psiholosko-savetovaliste-studenata-zastudente/>).

Hemos identificado solo un proyecto de investigación que ha investigado las necesidades de los estudiantes en cuanto a servicios de asesoramiento psicológico ("Kosovo y Metohija entre la identidad nacional y la integración europea", financiado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Desarrollo Tecnológico de la República de Serbia). El proyecto se basó en parte en un proyecto piloto dirigido por la Universidad de Niš y estuvo relacionado con él. En 2007 se inauguró un centro de asesoramiento psicológico para estudiantes (<https://savetni.org/savetodavni-sektor/>) y sigue siendo uno de los proyectos de este tipo más grandes y de mayor duración en cualquier universidad de Serbia. El proyecto ha estado activo desde 2007 y, hasta donde sabemos, sigue siendo el único centro de asesoramiento universitario en Serbia. Ya se han publicado varios artículos sobre este tema y sus hallazgos se presentarán más adelante en este capítulo.

Por último, creemos que el proyecto "El Ecualizador" ("Do uspeha, zajedno") también es digno de mención, no por la población objetivo (escolares) sino por los métodos aplicados para desarrollar la resiliencia (talleres educativos y actividades deportivas), lo que lo hace similar al actual proyecto RESUPERES. *El Equalizer* contó con el apoyo de la OSCE y la Embajada de Israel en Serbia, así como a través de donaciones de la empresa israelí Big Fashion. Se implementó en cooperación con tres ministerios: el Ministerio de Educación, Ciencia y Desarrollo Tecnológico, el Ministerio de Salud y el Ministerio de Juventud y Deportes de la República de Serbia. El proyecto consistió en talleres educativos, los cuales fueron realizados por estudiantes de último año de la universidad y sesiones gratuitas de fútbol como medio para prevenir conductas de riesgo entre los estudiantes de la escuela primaria (<https://www.facebook.com/ddouspehazajedno/>). Los talleres tuvieron como objetivo fortalecer y desarrollar cualidades personales, habilidades sociales y valores que aumenten la resiliencia de los estudiantes ante conductas de riesgo. El objetivo de las sesiones deportivas fue impulsar el desarrollo del alumnado y la adquisición de hábitos de vida saludables, mientras que se realizaron talleres educativos para dotar al alumnado de habilidades sociales y valores. Esto empodera a los estudiantes para rechazar o retroceder ante situaciones riesgosas cuando se les somete a la presión negativa de sus compañeros.

En cuanto a los manuales, son escasos los materiales tanto impresos como en línea que puedan servir para orientar el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes de educación superior. Por otra parte, solo pudimos identificar dos manuales que involucran la educación, pero ambos están dirigidos a etapas más tempranas de la educación. El "Manual para las escuelas - Planificación, aplicación y supervisión de medidas para prevenir la deserción de los estudiantes del sistema educativo" puede consultarse a través del Centro de Políticas Educativas en colaboración con el Ministerio de Educación, Ciencia y Desarrollo Tecnológico de la República de Serbia y el UNICEF. Esta importante contribución está dirigida, sobre todo, a los empleados de las escuelas primarias y secundarias con el fin de ayudarles a cumplir con las obligaciones legales relacionadas con la prevención del abandono escolar y proporcionarles pautas concretas e inspiración para las actividades que pueden llevar a cabo dentro de su propia escuela (http://www.cep.edu.rs/public/Prirucnik_z_a_sprecavanje_osipanja_ucenika2.pdf).

El segundo manual se elaboró a raíz del proyecto "Juntos a la escuela secundaria - Apoyo a los niños de grupos vulnerables en la transición a la escuela secundaria", cuyo objetivo era facilitar la transición de los estudiantes de la escuela primaria a la secundaria. Para lograr este objetivo, se creó un modelo complejo de apoyo escolar que se basó en procesos de empoderamiento y mentoría en relación con diversas áreas de trabajo a desarrollar tanto con estudiantes como con docentes (<https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/02/Prirucnik-za-skole-sa-primerima-dobrih-praksi.pdf>).

Aunque no es un manual, el Centro de Desarrollo Profesional de la Universidad de Belgrado (<http://www.razvojkarijere.bg.ac.rs/>) ofrece un buen ejemplo de buenas prácticas con la publicación de un seminario web gratuito (<http://www.razvojkarijere.bg.ac.rs/node/1371>). Este seminario web ayuda a los estudiantes a encontrar respuestas a preguntas como:

- ¿Cómo mantener a los estudiantes motivados para aprender?
- ¿Por qué es importante tener un plan de carrera?
- ¿Cómo es un buen plan de estudios?
- ¿Qué interrumpe el enfoque del aprendizaje y cómo se puede prevenir?
- ¿Cuáles son los elementos del aprendizaje efectivo?
- ¿Qué técnicas de aprendizaje se pueden utilizar?
- ¿Qué apoyos de aprendizaje son útiles y cómo se pueden proporcionar?

Cabe señalar que el objetivo principal del Centro de Desarrollo Profesional es ayudar a los estudiantes a prepararse para las entrevistas con posibles empleadores y facilitar su búsqueda de empleo. Entre las muchas actividades que se ofrecen, el Centro se esfuerza por proporcionar a los estudiantes consejos sobre la persistencia en su educación y estrategias para facilitar su proceso de aprendizaje.

4.4.2. Revisión sobre resiliencia: artículos

El bienestar de adolescentes y escolares es un tema de gran interés para los investigadores y el público en general. Se ha mostrado menos interés en el contexto de los estudiantes de educación superior. No obstante, se dispone de varios estudios relativamente recientes que pueden arrojar luz sobre este concepto en relación con los estudiantes en Serbia. Lim et al. (2017) describieron los patrones de bienestar de los jóvenes (de 15 a 24 años) en cinco países de Europa del Este (Bielorrusia, Bosnia y Herzegovina, la Antigua República

Yugoslava de Macedonia, Serbia y Ucrania), al tiempo que investigaron las asociaciones entre los factores demográficos y el bienestar. El estudio se basó en datos de cinco encuestas de indicadores múltiples por conglomerados respaldadas por UNICEF. Casi el 75% de los jóvenes informaron ser optimistas, y cerca del 40% se consideran muy felices o muy satisfechos con su vida en general. Sin embargo, se descubrió que el bienestar era específico de cada país, y los jóvenes de Bosnia y Herzegovina y Ucrania informaron de niveles más bajos de bienestar. Estar casado, mayor riqueza, mayor educación, tener residencia rural y no tener hijos se asociaron con mayor bienestar.

En un esfuerzo por apoyar la transición de la medición del bienestar subjetivo "de la investigación a la intervención", Lietz et al. (2018) realizaron un estudio piloto en el que examinaron el bienestar multidimensional (MWB) en estudiantes universitarios serbios e italianos y exploraron su relación con la búsqueda de objetivos vitales. Los participantes respondieron a medidas de MWB autopercibidas, bienestar (satisfacción con la vida y bienestar eudaimónico) y compromiso y estrés relacionados con la búsqueda de objetivos personales. Los estudiantes serbios informaron puntuaciones más altas en el MWB y el control que en los italianos. De acuerdo con los autores, esto contradice los hallazgos reportados por encuestas nacionales representativas sobre jóvenes (18-30 años) en ambas naciones. En contraste con lo que se encuentra en las encuestas de población general, cuando se trata de adultos jóvenes, los italianos ciertamente no parecen ser ni más felices ni más saludables que los serbios. Como era de esperar, los objetivos más frecuentemente reportados fueron completar los estudios, obtener un puesto de trabajo y estar saludable.

Sakač y Marić (2018) destacaron la importancia del bienestar psicológico como un determinante significativo de la salud mental y el éxito en la futura práctica profesional de los maestros de aula y preescolar. Su estudio exploró la contribución de los rasgos de personalidad, la autoestima y el locus de control en la predicción del grado de bienestar subjetivo en maestros de aula y preescolar en formación (418 estudiantes). Los rasgos mencionados se evaluaron mediante la Escala Corta de Bienestar Subjetivo (KSB), el cuestionario Big Five Plus Two (VP+2), la Escala de Autoestima de Rosenberg y la Escala de Medición del Locus de Control (LOK IM-2). Con base en sus hallazgos, los autores concluyeron que los estudiantes que se preparan para la clase y el trabajo preescolar se beneficiarían de diversas estrategias de desarrollo y educación y programas de apoyo como parte de su plan de estudios (por ejemplo, en el campo de la salud mental), así como del estímulo continuo de ciertas características individuales que contribuyeron al bienestar psicológico (estabilidad emocional, competencia social, perseverancia, autoestima y locus de control interno). Según los autores, estas cualidades contribuyen a mejorar la salud mental de los docentes en formación y les ayudarán a afrontar adecuadamente una serie de retos en su función profesional. Esta investigación también argumentó que los jóvenes puntillosos y sensibles pueden necesitar atención especial. Esto podría venir en forma de fomentar experiencias emocionales positivas y adoptar un enfoque positivo de la vida, confianza en sí mismo, expectativas realistas para sí mismos y para los demás, y hacer frente proactivo a los obstáculos, con el fin de prevenir dificultades emocionales, agotamiento excesivo y deterioro de la salud mental.

Otro estudio más reciente examinó el bienestar subjetivo y la expectativa positiva en estudiantes universitarios de pregrado (Jovanović et al., 2021). Se evaluaron dos tipos de expectativa positiva (optimismo disposicional y autoeficacia general) y cuatro indicadores de bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo, afecto

negativo y depresión) tres veces durante un período de dos años. Los estudiantes que reportaron una satisfacción escolar muy alta tenían niveles más altos de bienestar y niveles más bajos de angustia emocional que sus compañeros con menor satisfacción escolar. Sin embargo, los hallazgos deben tratarse con cautela dado que la naturaleza transversal de la investigación impide que se saquen conclusiones sobre la causalidad.

Asesoramiento psicológico y psicoterapia

La audacia, la emoción positiva, la superación personal, el sentido de significado y el propósito contribuyen a la resiliencia. Por lo tanto, la resiliencia debe considerarse a la luz de muchos aspectos diferentes, que involucran tanto factores personales como del entorno social (familia, escuela, circunstancias sociales) y factores globales (Pavićević, 2015). Las actitudes y necesidades de los estudiantes de asesoramiento u otros tipos de apoyo influyen en su necesidad de resiliencia. Esto es de interés para algunos investigadores, como Fazlagić y Rakić-Bajić (2011), quienes realizan investigaciones que se basan en el contacto diario con los estudiantes. Estos investigadores han descubierto que los estudiantes que hablan a menudo de sus problemas, de los cuales algunos son muy desestabilizadores, tienden a experimentar problemas de aprendizaje, falta de concentración, dificultades de adaptación y fracaso. Los estudiantes también hablaron sobre la necesidad de un experto que los ayude a lidiar con sus problemas. Con el fin de profundizar en los temas, estos investigadores recopilaron datos de 105 estudiantes mujeres y 65 hombres de Novi Pazar sobre sus actitudes hacia la psicoterapia. El bienestar psicológico se evaluó de acuerdo con los rasgos sociodemográficos, la satisfacción con la vida y las actitudes hacia la psicoterapia. Los resultados revelaron que los estudiantes están mayoritariamente satisfechos con sus vidas, independientemente del género, y que el 90% de los estudiantes desearían tener un psicólogo en la universidad con quien reunirse cuando sea necesario. A pesar de esto, los participantes informaron actitudes mayoritariamente neutrales o ligeramente negativas hacia la psicoterapia, aunque esto no se correlacionó significativamente con la satisfacción con la vida. Sirve para destacar que, en el momento de la publicación de este estudio, todavía existía cierto estigma sobre la visita a un psicoterapeuta y el cuidado de la salud mental.

Curiosamente, Randelović et al. (2015), destacan que los resultados reportados por los estudios publicados en los últimos 15 años sugieren que los adolescentes en Serbia, al menos según sus propias autoevaluaciones, tienen una mala salud mental y altas tasas de trastornos del comportamiento, adicción, depresión y suicidio. Como parte de un proyecto de investigación más amplio, estos autores publicaron varios artículos sobre la salud mental de los estudiantes y las necesidades de asesoramiento. Uno de estos estudios, publicado en 2012, presenta un análisis de la salud mental de 988 estudiantes de las universidades ubicadas en el sur de Serbia (Niš y Kosovska Mitrovica) (Dimitrijević y Randelović, 2012). Los hallazgos revelaron una mayor susceptibilidad al estrés y a la agresión primaria en los estudiantes en comparación con la población general. Los autores instaron a la necesidad de poner en marcha acciones preventivas para ayudar a preservar y mejorar la salud mental de los jóvenes. Un ejemplo de esto se puede ver en el centro de asesoramiento psicológico para estudiantes de la Universidad de Niš. Posteriormente, Randelović et al. (2015) publicaron datos adicionales sobre indicadores objetivos (agresión primaria y susceptibilidad al estrés) y subjetivos (actitudes de los estudiantes) de la necesidad de los estudiantes de utilizar los servicios de asesoramiento psicológico. Las necesidades de los estudiantes en cuanto a servicios de asesoramiento psicológico se

evaluaron mediante el Test de Estrés General de Bensabin incluido en SIGMA KON6. De manera similar a lo informado por Fazlagić y Rakić-Bajić (2011), una gran proporción de estudiantes (81%) informaron que creían que existía la necesidad de un centro de asesoramiento psicológico gratuito para los estudiantes, y más de la mitad de los encuestados (60%) afirmaron que probablemente utilizarían sus servicios. A pesar de que casi la misma proporción de estudiantes informaron que habían sentido la necesidad de asesoramiento en al menos una ocasión, solo una proporción muy pequeña de estos estudiantes realmente pediría ayuda. Curiosamente, los estudiantes que declararon que nunca habían sentido la necesidad de hablar con un psicólogo en realidad exhibieron niveles más altos de agresividad primaria y susceptibilidad al estrés que sus contrapartes que informaron que buscarían ayuda. No obstante, los estudiantes expresaron disposición e interés en asistir a seminarios y foros con temas sobre la preservación de la salud mental.

Cuando la pandemia de Covid-19 obligó a las universidades a cerrar sus puertas, los estudiantes se enfrentaron a sentimientos de inseguridad y ansiedad que pueden haber tenido un impacto negativo en su aprendizaje y salud mental. Al profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Belgrado (Burgund et al., 2020) se les ocurrió la idea de convertir una tarea previa al examen de escribir diarios reflexivos en una forma de terapia. Esta tarea, impartida en los cursos de política social y trabajo social, desafió a los estudiantes (80) a "identificar, pero también reconocer y sensibilizar sobre las reacciones y experiencias relacionadas con la pandemia y fomentar la introspección" en relación con dos materias, a saber, Consejería y Socioterapia, y Trabajo Social con Niños y Jóvenes. Específicamente, se pidió a los estudiantes que respondieran a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo te sientes con respecto a toda la situación (física, psicológica, socialmente)?
2. ¿Cuál es tu mayor impresión del día?
3. ¿Cuáles son tus planes con respecto a los sentimientos/impresiones que experimentaste hoy?
4. ¿Qué vas a hacer?

El análisis de los diarios de reflexión de los estudiantes arrojó una serie de temas, de los cuales se destacaron los siguientes: actitudes hacia la escritura de diarios, comprensión de los aspectos positivos del estado de emergencia, relaciones familiares, cambios de humor, actitudes hacia la alimentación y la preparación de alimentos, creación de estructura, desarrollo de la creatividad, ansiedad, depresión, ira y miedo. Los hallazgos de este estudio respaldan los discutidos anteriormente al describir la importancia de nutrir y preservar la salud mental para el bienestar individual. También planteó la importante cuestión de qué pueden hacer las universidades y otras instituciones educativas para ayudar a los estudiantes y empleados a preservar su bienestar y mejorar su capacidad de trabajo y desarrollo. Los autores también sugirieron algunas vías potenciales para mejorar la oferta en las instituciones educativas en situaciones de crisis (consultas en línea, alternativas para las tareas de examen previo y laboratorios, talleres sobre salud mental).

La autoestima puede verse como parte de la resiliencia y se define con mayor frecuencia como una "evaluación subjetiva general del individuo de su propio valor, que puede estar relacionada con un sentimiento de competencia personal, éxito y orgullo, o con un sentimiento de desesperación y vergüenza" (Rosenberg, s.f.). Milošević y Ševkušić (2005), del Instituto de Investigación Pedagógica de Belgrado, escribieron sobre la autoestima de los estudiantes y sus logros académicos. En contraste con la autoestima,

especulan que "se considera que el rendimiento académico y otras experiencias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje ejercen una influencia significativa en la autoestima. Los estudiantes deben tener éxito en la escuela, primero, para desarrollar una autoimagen positiva y habilidades académicas". Estos autores identificaron la necesidad de educar a los docentes en este tema, argumentando que la autoestima y la responsabilidad deben incorporarse como contenidos clave dentro del currículo. Se espera que los maestros sean sensibles a las necesidades de los estudiantes y que apliquen métodos de aprendizaje cooperativo cuando trabajen con aquellos que corren mayor riesgo de tener éxito. A diferencia de los métodos de enseñanza tradicionales, estos métodos deben ayudar a los estudiantes a mantener o aumentar su autoestima, mejorar la autoimagen relacionada con las habilidades académicas y aumentar las interacciones sociales. La retroalimentación positiva y el apoyo de los compañeros también conducen a un aumento general de la autoestima y promueven sentimientos de competencia. Además, la autoestima parece afectar a la capacidad de adaptación emocional, social y académica de los estudiantes (Selimović et al., 2019). Aunque la investigación sobre este tema proviene de 808 estudiantes que asisten a la Universidad de Tuzla (Bosnia y Herzegovina), creemos que estos hallazgos se pueden aplicar a Serbia debido al paisaje social y psicológico similar, si no idéntico, de los habitantes de esta área de los Balcanes Occidentales. En este estudio antes mencionado, la autoestima general se estimó a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE) y la adaptación a la universidad se operacionalizó a través del Cuestionario de Adaptación del Estudiante a la Universidad (SACQ). Este último cuestionario evalúa la adaptación a la universidad según cuatro dimensiones que reflejan aspectos emocionales, sociales, académicos e institucionales. Los hallazgos del estudio revelan que los estudiantes con mayor autoestima exhibieron una adaptación significativamente mejor a la universidad que los estudiantes con menor autoestima. De esta manera, la autoestima puede ayudar a proteger a las personas de la carga de los desafíos de la vida, reduciendo el fracaso y el comportamiento desadaptativo. Sin embargo, los autores enfatizaron que no es posible determinar si la autoestima determina la adaptación al estudio o es simplemente un engranaje de la máquina que lo impulsa.

De los muchos factores que predicen la autoestima en los estudiantes, destaca la autoeficacia física, es decir, la percepción del propio cuerpo y de las capacidades físicas. Lazarevic et al. (2017) exploraron la capacidad predictiva de la autoeficacia física, la ansiedad física social y la actividad física con respecto a la autoestima de los estudiantes. Los resultados se presentaron tanto en general como en función del género. Un total de 223 estudiantes universitarios fueron evaluados utilizando la Escala de Autoestima (SES) de Rosenberg, la Escala de Autoeficacia Física (PSES), la Escala de Ansiedad Social Física (SPAS) y un breve cuestionario de actividad física. En términos generales, se encontró que los estudiantes son moderadamente activos (2,75 veces a la semana en promedio) y tienen una autoestima moderadamente alta, una autoeficacia física moderadamente alta y una baja ansiedad social física. No se detectaron diferencias de género en la autoestima, pero sí a favor de los hombres en otras variables. Este estudio reveló que la autoestima se relaciona positivamente con la autoeficacia física y la actividad física, y negativamente con la ansiedad corporal social. Además, la autoestima podría predecirse en función de la autoeficacia física, la ansiedad social y el sexo femenino. Los autores concluyeron que "los programas adecuados de intervención con ejercicio dirigidos a lograr una mayor autoeficacia física y una menor ansiedad social conducirían a una autoestima más positiva".

Como se indicó anteriormente, los datos de investigación sobre la resiliencia en Serbia y el contexto pedagógico universitario son escasos. El interés de la investigación parece estar centrado principalmente en la infancia y la adolescencia, como lo revelan las decenas de artículos disponibles sobre la resiliencia en el campo pedagógico en diversos contextos de primaria y secundaria. Solo se pudieron identificar tres artículos en los que se examinó la resiliencia en términos de afrontamiento del estrés.

Genc et al. (2013) examinaron las contribuciones de los mecanismos de afrontamiento, el optimismo y la autoeficacia general a la predicción de la salud psicofísica. Estas mismas variables predictoras también se aplicaron a aspectos específicos de la salud física: la salud psicofísica, el miedo y la ansiedad, la respuesta depresiva, el cansancio y el comportamiento social. Se evaluaron los constructos del estudio en 269 estudiantes de la Universidad de Novi Sad utilizando la Escala de Salud Psicofísica, la Prueba de Orientación a la Vida revisada para medir el optimismo disposicional, la Escala de Autoeficacia General y la Escala Breve COPE para analizar los mecanismos de afrontamiento. El análisis de la estructura factorial correspondiente al Brief COPE identificó tres factores, a saber, la búsqueda de apoyo social, el uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema y el uso de estrategias de afrontamiento centradas en la evitación. Los predictores significativos de la salud psicofísica general fueron el uso de estrategias de afrontamiento centradas en la evitación, el optimismo y la autoeficacia general. En otras palabras, los estudiantes que dependen menos de estrategias de afrontamiento centradas en la evitación y muestran un mayor optimismo y una mejor autoeficacia tenderán a tener una mejor salud psicofísica.

De manera similar al estudio anterior, la investigación realizada por Panić et al. (2013), examinó las relaciones entre la personalidad, los estilos de afrontamiento y la enfermedad psicosomática. El objetivo de este trabajo fue determinar si los estudiantes que tenían tendencias psicosomáticas diferían de los estudiantes que no eran propensos a las condiciones psicosomáticas en términos de rasgos de personalidad y estilos de afrontamiento, mientras que también si ciertos rasgos de personalidad estaban relacionados con los estilos de afrontamiento en estos dos grupos de estudiantes. Las tendencias psicosomáticas en los estudiantes se evaluaron mediante la prueba HI para medir la eficiencia de los sistemas de regulación y control. Los rasgos de personalidad se evaluaron según la versión abreviada del Cuestionario de Personalidad de Zuckerman-Kuhlman (ZKPQ-50-CC), mientras que los estilos de afrontamiento se determinaron mediante el Inventario de Afrontamiento para Situaciones Estresantes (CISS). Los estudiantes propensos a condiciones psicosomáticas diferían de los que no lo eran en cuanto a los rasgos de personalidad de neuroticismo-ansiedad y agresividad-hostilidad. En el caso de los estilos de afrontamiento, solo surgió un resultado significativo en relación con el afrontamiento centrado en las emociones. El neuroticismo-ansiedad, la agresividad-hostilidad y el afrontamiento centrado en las emociones se correlacionaron positivamente en ambos grupos de estudiantes. Por el contrario, el afrontamiento centrado en la actividad y en el problema sólo se correlacionó en el grupo de estudiantes propensos a las afecciones psicosomáticas, mientras que las correlaciones entre la agresividad-hostilidad, la búsqueda impulsiva de sensaciones y el afrontamiento de evitación sólo surgieron en el grupo de estudiantes sin afecciones psicosomáticas. Los hallazgos reportados por esta investigación sugieren la necesidad de concebir estrategias específicas que atiendan a los estudiantes que tienen una propensión a padecer de condiciones psicosomáticas. Dichos enfoques deben apoyar la expresión auténtica de la personalidad

de una persona con el fin de aumentar la resiliencia a numerosos factores estresantes y mejorar la salud mental.

Por último, et al. (2020) examinaron recientemente los efectos mediacionales de la generalización lateral positiva, el apoyo social percibido y la autocompasión en relación con la asociación de la resiliencia con la depresión y la ansiedad. Para ello, se examinaron seis modelos hipotéticos de mediador único de esta relación en 147 estudiantes (108 mujeres y 39 hombres). Las variables y rasgos antes mencionados se evaluaron utilizando las subescalas de autocompasión y generalización lateral del DASS21-SER (Eisner et al., 2008), la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido y la Escala de Resiliencia Breve. La ansiedad se relacionó con el apoyo social percibido, aunque esta relación no fue estadísticamente significativa. Los hallazgos reportados por este estudio indican que los actos de autocompasión tienen una poderosa influencia, en presencia de depresión y ansiedad, sobre la resiliencia y el bienestar, aunque la direccionalidad de este efecto es imposible de discernir debido a la naturaleza transversal de la investigación.

4.4.3. Programas de Intervención en Resiliencia

Según Randelović et al. (2015), en la República de Serbia se han puesto en marcha varios proyectos piloto destinados a establecer centros de asesoramiento psicológico para estudiantes. Sin embargo, estas iniciativas son impulsadas en gran medida por facultades individuales (por ejemplo, la Facultad de Filosofía de la Universidad de Belgrado y la Facultad de Filosofía de la Universidad de Novi Sad) y, por lo tanto, carecen de gobernanza institucional en lo que respecta a la prevención primaria en el campo de la salud mental. La Asociación de Estudiantes de la Universidad de Niš y la Asociación de Psicología "PsihoN", también en Niš, en reconocimiento de la necesidad y urgencia de apoyo institucional, ayudaron a establecer el Centro de Asesoramiento Psicológico para Estudiantes, que se ha dedicado a ayudar a los estudiantes durante más de 15 años (<https://savetni.org/savetodavni-sektor/>). El Centro sirve para ayudar a los estudiantes a "fortalecer sus capacidades individuales, mejorar sus habilidades sociales, adoptar habilidades de resolución de problemas y canalizar la ansiedad y la agresividad, al tiempo que sensibiliza a los estudiantes universitarios y secundarios y a la sociedad en general sobre los problemas de prevención de la salud mental". Según su sitio web, los servicios proporcionados por el centro de asesoramiento son completamente gratuitos. Las acciones se llevan a cabo a través de tres departamentos: Asesoramiento, Educación e Investigación. Cabe señalar que los servicios de asesoramiento son implementados por psicoterapeutas capacitados (orientación cognitiva conductual, psicoanalítica y Gestalt), con servicios de SOS-teleapel (que ofrecen servicios de asesoramiento por teléfono a los estudiantes) y asesoramiento por Internet (las preguntas de los estudiantes sobre sus problemas/dilemas psicológicos se responden por correo electrónico) también se utilizan. El Centro de Consejería también ofrece diferentes actividades de divulgación a los estudiantes, incluidos seminarios, mesas redondas y paneles de discusión sobre diversos temas relacionados con la salud mental en los jóvenes.

Un estudio realizado por Blanusa et al. (2018), confirmó la importancia de desarrollar programas de psicología positiva debido a su influencia en el componente cognitivo del bienestar subjetivo. Específicamente, esta investigación examinó la eficacia de una intervención de psicología positiva de seis semanas sobre la satisfacción con la vida, el bienestar subjetivo y la afectividad negativa entre 24 estudiantes universitarios. Los

resultados se evaluaron al inicio y dos y seis semanas después de la intervención a través de las versiones serbias de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) y la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21). El bienestar subjetivo se evaluó utilizando la Escala Corta de Bienestar Subjetivo concebida por Jovanović y Novović (2008). El programa consistió en seis intervenciones, que trabajaron en escribir sobre eventos estresantes, escribir sobre emociones, cambiar la perspectiva de los eventos negativos, llevar un diario de gratitud y enfocarse en eventos positivos. Los temas se trabajaron en forma de tareas. La tarea de la primera semana consistió en registrar todas las situaciones estresantes inmediatamente después de su ocurrencia, describiendo el evento utilizando una técnica de diario y calificando la intensidad del estrés. La misma tarea se realizó en la segunda semana, pero se amplió para alentar a los estudiantes a categorizar los factores estresantes de acuerdo con su fuente (por ejemplo, estrés crónico, estrés en la universidad, estrés en la familia, etc.). Los participantes fueron reevaluados utilizando los mismos instrumentos aplicados para las pruebas de referencia. En la tercera semana, los participantes fueron introducidos a la escritura expresiva. Específicamente, los participantes escribieron sobre sus emociones negativas durante 20 minutos durante cuatro días. En los tres días restantes de la tercera semana, los estudiantes tenían la tarea de escribir sobre los eventos desde la perspectiva de otra persona que también estaba implicada en la situación. El objetivo de la cuarta tarea era fomentar un cambio de perspectiva. Cada vez que los participantes pensaban en un evento negativo, se les pedía que escribieran, durante cinco minutos, sobre sus sentimientos e intentaran comprender la razón del evento desde la perspectiva de otra persona. Esto les obligó a escribir sobre sí mismos en tercera persona. En la quinta semana, los estudiantes tenían la tarea de escribir tres cosas buenas que les sucedían todos los días durante diez minutos. La sexta tarea fue llevar un diario de gratitud tres veces a la semana durante 15 minutos. A lo largo de la investigación, los participantes también asistieron a conferencias sobre higiene mental, donde recibieron información adicional sobre la salud mental en niños, jóvenes y adultos, los trastornos de salud mental, el estrés y el bienestar psicológico. Después de la sexta semana, los participantes fueron sometidos a una evaluación final. Esto reveló que la intervención tuvo un efecto significativo sobre la satisfacción con la vida y la actitud positiva hacia la vida, mientras que se produjeron efectos limitados para la ansiedad y no surgieron efectos para ninguna de las otras escalas de afectividad negativa.

El Centro para el Desarrollo de la Resiliencia es un centro de asesoramiento de propiedad privada que se fundó en 2011 como el primero de su tipo en la región de los Balcanes Occidentales. Este centro se centra en dar apoyo a colectivos vulnerables, profesionales de la educación y familias a través de seminarios, talleres y proyectos. En respuesta a una gran necesidad, un equipo de expertos con sede en el centro creó un curso de resiliencia en línea para estudiantes (<http://edu.iserbia.rs/onlajn-kurs-rezilijentnost-za-studente/>). Desafortunadamente, falta una descripción detallada de los métodos utilizados para desarrollar la resiliencia, por lo que no se puede proporcionar más información aquí.

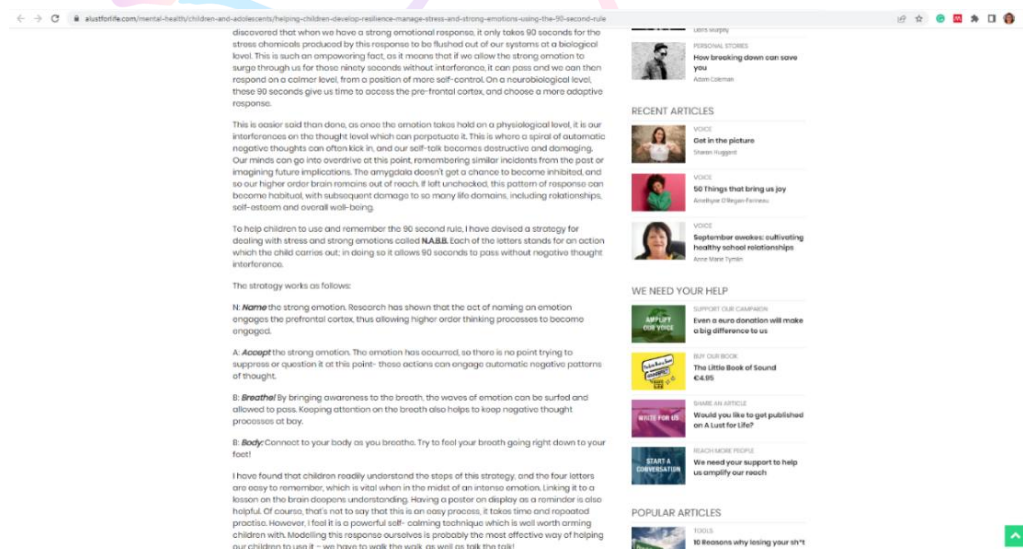
El Centro de Protección de la Infancia es un proyecto/plataforma interactiva regional. Sin embargo, como su nombre indica, este centro no está dirigido a estudiantes universitarios, sino que se centra en las prácticas y políticas de protección de la infancia (<https://childhub.org/en/child-protection-multimedia-resources/helping-children-develop-resilience-manage-stress-and-strong>). Esta iniciativa "promueve la mejora continua de las prácticas y políticas de protección de la infancia en el sudeste de Europa a través de un enfoque participativo y una comunidad de prácticas. Esta iniciativa está en

permanente crecimiento a través de la cooperación con el intercambio de ideas en línea, en particular, a través de la plataforma web www.childhub.org.", pero también fuera de línea. Aunque el objetivo principal de este proyecto se centra en "introducir un cambio positivo en la vida de los niños y las familias de Europa Sudoriental mediante el empoderamiento y el equipamiento de los profesionales, académicos y responsables políticos de la protección de la infancia con herramientas, recursos y oportunidades" en lugar de fomentar la resiliencia, en lugar de desarrollar la resiliencia, explícitamente, el proyecto realiza una buena parte del trabajo de desarrollo de la resiliencia con los niños de los Balcanes Occidentales, incluidos Ucrania y Moldavia.

El Centro de Protección Infantil proporciona material de lectura de acceso abierto, incluido el artículo "Ayudar a los niños a desarrollar resiliencia, manejar el estrés y las emociones fuertes utilizando la regla de los 90 segundos" (que se encuentra en: <https://www.alustforlife.com/mental-health/children-and-adolescents/helping-children-develop-resilience-manage-stress-and-strong-emotions-using-the-90-second-rule>). La "regla" a la que se hace referencia en el título representa una estrategia para ayudar a los niños a lidiar con el estrés y las emociones fuertes llamada NABB. Este acrónimo denota cuatro acciones que puede realizar un niño como medio para permitir que pasen 90 segundos sin interferencia negativa del pensamiento (Figura 4.10.).

Figura 4.10.

El artículo del Centro de Protección Infantil Ayudar a los niños a desarrollar resiliencia, manejar el estrés y las emociones fuertes usando la 'Regla de los 90 segundos' se compartió en la página web del Hub.



Las cuatro acciones son:

- N: Nombra la emoción fuerte. La investigación ha demostrado que el acto de nombrar una emoción involucra la corteza prefrontal, lo que permite que los procesos de pensamiento de orden superior se involucren.
- R: Acepta la emoción fuerte. La emoción ha ocurrido, por lo que no tiene sentido tratar de suprimirla o cuestionarla en este punto, ya que estas acciones probablemente involucrarán patrones de pensamiento negativos automáticos.
- B: Respirar! Al concienciar a la propia respiración, las olas de emoción pueden ser surfeadas y dejadas pasar. Poner atención en la respiración también ayuda a mantener a raya los procesos de pensamiento negativos.

B: Cuerpo: Conéctate con tu cuerpo mientras respiras. ¡Trata de sentir tu aliento bajando hasta tus pies!"

En conclusión, la resiliencia como concepto no ha sido estudiada ni practicada como tal dentro de la comunidad investigadora y docente serbia. Los temas considerados se refieren principalmente a cuestiones relacionadas como el bienestar, la autoestima, la psicoterapia y el psicoasesoramiento. Sin embargo, estos términos describen factores importantes que pueden relacionarse con el rendimiento académico en los diferentes niveles educativos (desde la escuela primaria hasta la educación superior).

Por lo tanto, se necesita desesperadamente más investigación sobre este tema, ya que dicho conocimiento podría ayudar a empoderar a los estudiantes para superar más fácilmente los desafíos que se les presentan a lo largo del proceso de educación superior. Esperamos que las iniciativas propuestas dentro de RESUPERES contribuyan a una mejor comprensión y reconocimiento de la importancia del concepto de resiliencia en sí mismo, pero, también, a una mayor aplicación de métodos para desarrollarla en el contexto de la educación superior.

4.5. España. Universidad de Granada (UGR, Granada)

La Universidad de Granada, coordinadora del proyecto RESUPERES; fue responsable de organizar reuniones y actividades para el desarrollo de la resiliencia en la Educación Superior, las siguientes imágenes son del equipo de RESUPERES en diferentes momentos de sus actividades en la Universidad de Granada (Figura 4.11).

Figura 4.11.

Collage. Fotos del Equipo RESUPERES en diferentes Learning & Teaching Training activities, en Granada.



4.5.1. Revisión de la resiliencia: estudios de investigación, artículos y programas de desarrollo de la resiliencia en la educación superior en España

La investigación sobre la resiliencia en estudiantes universitarios en España ha revelado importantes hallazgos sobre cómo es la forma en que los jóvenes enfrentan y superan la adversidad y el estrés académico.

La transición a la universidad conlleva cambios importantes, que pueden derivar en problemas de salud y afectar el rendimiento académico de los estudiantes (Castañeda-García et al 2022; Jardim et al., 2021; Tipismana, 2019; Yuste et al., 2021). Sumado a esto, el COVID-2019 trajo consigo una serie de desafíos adicionales, que tuvieron un fuerte impacto en todos los ámbitos de la vida. En este sentido, estudios recientes sobre estudiantes universitarios han confirmado impactos emocionales, psicológicos, sociales y académicos (García et al., 2024; Hurtubia-Toro et al., 2022; Lozano-Díaz et al., 2020; Save the Children, 2022).

Ante ello, tanto la OCDE (2020) como las Naciones Unidas (2020) han destacado la necesidad de enseñar la resiliencia como estrategia para ayudar a superar los cambios contemporáneos (Hurtubia-Toro et al., 2022). Así, la resiliencia se considera esencial para el desarrollo de los estudiantes universitarios y educadores, ya que se asocia a la salud y el bienestar (Vizoso, 2019).

Castañeda et al. (2022), afirman que la resiliencia es un factor clave para predecir una adaptación positiva al entorno universitario, especialmente, en los estudiantes de primer año que se enfrentan a la mayor cantidad de cambios con mayores consecuencias. De esta manera, la resiliencia es esencial para favorecer el desarrollo de habilidades académicas y enfrentar las presiones del estudio, el trabajo y la vida (Caruana et al., 2014; Yuste et al., 2021). En la actualidad, los estudios empiezan a plantear la necesidad de trabajar la resiliencia en el ámbito universitario (Brewer 2019; Lozano-Díaz et al., 2020; Vizoso, 2019).

El presente apartado ha tratado de recopilar investigaciones publicadas en los últimos 10-15 años en España, que consideran la resiliencia tanto desde el punto de vista de las características que la definen en los estudiantes universitarios como de la utilidad de las intervenciones a la hora de desarrollarla en el ámbito de la educación superior. A continuación, se presentan los resultados de la revisión de los programas de intervención y los estudios realizados sobre la resiliencia en España en el contexto universitario. Las contribuciones se agrupan según la competencia, capacidad o estrategia que se busca medir o desarrollar.

❖ *Estrategias de afrontamiento*

Las estrategias de afrontamiento abarcan un conjunto de técnicas y enfoques que los estudiantes pueden emplear para manejar eficazmente las demandas académicas y personales. Entre ellas se encuentran la gestión del tiempo, la gestión del estrés, la mejora de la autoestima y la adaptación a nuevos entornos (Cuberos et al., 2020). Estas habilidades, no solo mejoran la resiliencia y el bienestar emocional, sino que, además, mejoran el rendimiento académico y promueven una adaptación satisfactoria a la vida

universitaria, y cobran aún más importancia en la práctica deportiva, como estrategia relevante para alcanzar el éxito (Bretón et al., 2016).

❖ *Gestión del tiempo y el estrés*

La gestión del tiempo y su influencia en la resiliencia y el bienestar de los estudiantes universitarios, ha sido estudiada por López-Cortón (2015) en la Universidad de A Coruña. Dos estudios relevantes, que incluyeron a 343 estudiantes de diversas disciplinas, examinaron la forma en que el uso efectivo del tiempo libre y el manejo adecuado del estrés contribuían al desarrollo de la resiliencia en los estudiantes. En el primer estudio, la administración de la Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC) y la Escala de Estrés de Holmes y Rahe reveló que la participación en actividades extracurriculares, junto con el manejo efectivo del estrés, desempeñó un papel crucial en el fortalecimiento de la resiliencia. Además, se destacó una relación significativa entre el uso de las redes sociales en línea por parte de los estudiantes y su capacidad para manejar situaciones estresantes, argumentando que las redes pueden servir como herramientas de apoyo y no solo como distracciones (Ubago et al., 2023).

En una investigación posterior, López-Cortón amplió aún más su estudio al incluir un cuestionario sobre actividades de tiempo libre, junto con la misma escala de resiliencia y la "Escala de Eventos de la Vida de Holmes y Rahe" utilizada en investigaciones anteriores. Sus hallazgos reafirmaron la importancia de las habilidades efectivas de gestión del tiempo y las estrategias proactivas de afrontamiento. Este estudio subrayó la necesidad de preparar a los estudiantes, no solo académicamente, sino también en su capacidad para manejar el estrés, destacando que la educación en torno a técnicas de gestión del tiempo y estrategias de relajación debe ser una parte integral de la educación universitaria.

Morales (2020), estudió la empatía y las estrategias de afrontamiento prosocial en 200 estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación y Psicología en Andalucía, utilizando el "Inventario de Estrategias de Afrontamiento" y el "Test de Empatía Cognitiva y Afectiva". Los hallazgos subrayaron la importancia de equipar a los estudiantes para manejar el estrés académico y crear un entorno educativo cooperativo.

Brando-Garrido et al. (2020), reclutaron a 128 estudiantes de enfermería que estudiaban en Barcelona y examinaron el efecto de la procrastinación académica en el bienestar emocional y el riesgo de suicidio. A través de la "Escala de Procrastinación", el "Cuestionario de Felicidad Oxford Reducida" y la "Escala de Riesgo de Suicidio de Plutchik", se identificó que la procrastinación tiene efectos perjudiciales sobre la resiliencia y el bienestar psicológico. Este estudio subraya la necesidad de abordar la procrastinación, no solo para mejorar el rendimiento académico, sino también para fortalecer la salud mental y emocional de los estudiantes, destacando la importancia de integrar estrategias de gestión del tiempo y técnicas de reducción del estrés en los programas educativos.

En el contexto post-pandemia, Romero-González et al. (2021), administraron la "Escala de Síntomas Revisada de 90", la "Escala de Estrés Percibido" y el "CD-RISC" a 83 estudiantes en Andalucía. Los resultados subrayaron la necesidad urgente de desarrollar estrategias de intervención para mejorar la resiliencia y gestionar el estrés

académico, especialmente durante los períodos de confinamiento. Las sugerencias de este estudio incluyen la adopción de medidas proactivas que promuevan el manejo del estrés y la resiliencia, lo que facilita que los estudiantes enfrenten mejor los desafíos planteados por la pandemia.

Además, Robledo-Martín et al. (2023) administraron la "Escala de Ansiedad de Autoevaluación de Zung" y el "Cuestionario de Reacción al Estrés Agudo de Stanford" a 92 estudiantes de enfermería. Los hallazgos destacaron los desafíos emocionales que enfrentan los estudiantes, como el manejo del estrés derivado de las responsabilidades excesivas y la incertidumbre académica. Esto indicó la necesidad de estrategias de manejo del estrés adaptadas a las demandas específicas de los estudiantes de enfermería.

❖ *Mejora de la Autoestima, el Autoconcepto y la Autoeficacia*

En la Universidad de Barcelona, Montes-Hidalgo y Tomás-Sábado (2016) investigaron a 186 estudiantes de enfermería, evaluando aspectos como la autoestima, la resiliencia y el riesgo suicida. Sus hallazgos sugirieron que el fortalecimiento de la resiliencia y la autoestima puede contribuir significativamente a la reducción del riesgo de suicidio, destacando la importancia de desarrollar estrategias de afrontamiento sólidas como medio para mejorar la salud mental en este grupo de estudiantes.

A partir de ahí, Fínez y Morán (2017) estudiaron estas mismas dimensiones en un grupo más amplio de 620 estudiantes residentes en León y Salamanca. Revelaron que los estudiantes con niveles más altos de resiliencia exhibían un equilibrio emocional más robusto y una autoestima saludable. Esta relación subraya el papel de la resiliencia como mediador fundamental en la salud mental y el bienestar de los estudiantes.

Además, Vázquez y Risso (2022) examinaron una muestra de 512 estudiantes matriculados en cursos relacionados con diversas disciplinas en Galicia. Emplearon una escala multidimensional para examinar el autoconcepto y su impacto en la resiliencia. Se identificaron dimensiones específicas del autoconcepto que son cruciales para la transición al mundo laboral, siendo de especial importancia la necesidad de mejorar la autoestima y la competencia percibida en los estudiantes.

También en el contexto gallego, Ferradás y Freire (2020) administraron las "Escala de Bienestar Psicológico de Ryff" y la "Escala de Autoeficacia General" a 630 estudiantes de diversas especialidades con el fin de recabar información sobre el impacto de las percepciones de competencia personal y relaciones significativas en el éxito académico y la satisfacción personal. Los hallazgos de este estudio refuerzan la idea de que la autoeficacia es un componente esencial del bienestar psicológico y la resiliencia.

Por último, Brando-Garrido et al. (2020) investigaron a 237 estudiantes de enfermería utilizando la "Escala de Procrastinación de Tuckman" y otros instrumentos con el fin de determinar el efecto de la procrastinación y las percepciones de competencia personal sobre la resiliencia. Los hallazgos destacaron el papel crucial de las actitudes positivas para mitigar la procrastinación y promover estrategias de afrontamiento resilientes.

❖ *Rendimiento académico*

En la Universidad de Salamanca, Moreno y Saiz (2014), realizaron un estudio con 315 estudiantes de primaria con el fin de examinar su adaptación a la vida universitaria. Después de la administración del "Cuestionario de Resiliencia de los Estudiantes Universitarios (CRE-U)", descubrieron que las estrategias de afrontamiento y la resiliencia son cruciales para la adaptación y el éxito académico. Los hallazgos sugieren que la implementación de programas de intervención diseñados para fomentar la resiliencia puede mejorar, no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar general, lo que insta a adoptar un enfoque más holístico en la educación superior.

Posteriormente, la investigación realizada por Vizoso-Gómez y Arias-Gundín (2018) aporta una importante visión sobre la prevalencia y las causas del agotamiento académico entre el alumnado de Educación Infantil, Primaria y Social en León. Tras la administración de la "Maslach Burnout Inventory-Student Survey" y el "CD-RISC de 10 ítems", junto con otros instrumentos, los investigadores analizaron el efecto interaccional de la resiliencia y el optimismo en el fenómeno del agotamiento académico.

Del mismo modo, un estudio realizado por Sánchez-De Miguel et al. (2023) en la Universidad de Alicante con 789 estudiantes aporta una valiosa perspectiva de la interacción entre la motivación y la resiliencia académica. Utilizando la Escala Breve de Resiliencia (BRS) y la Escala de Locus de Causalidad Percibida, los investigadores revelaron un efecto directo del control percibido y la motivación en la capacidad de los estudiantes para adaptarse y superar los desafíos académicos.

Por último, un estudio realizado por López-Aguilar et al. (2023) en las Islas Canarias ofrece datos cruciales sobre la relación entre la resiliencia y la retención del alumnado. Con una muestra de 412 estudiantes de Ciencias de la Educación, se administró el "Cuestionario de Resiliencia e Intención de Deserción Universitaria" para explorar la dinámica entre la resiliencia y las intenciones de abandono universitario. Los resultados revelaron una asociación significativa con una mayor resiliencia, lo que significa que los estudiantes tenían menos probabilidades de considerar abandonar la escuela.

❖ *Satisfacción con la vida*

En la Universidad de Almería, Salvador et al. (2014) evaluaron a 174 estudiantes de Trabajo Social y Psicología a través de la "Escala de Satisfacción con la Vida" de Diener et al. y la "Escala de Resiliencia" de Wagnild y Young. Los hallazgos de este estudio enfatizaron que tanto la satisfacción con la vida como la resiliencia son fundamentales para el desarrollo personal y académico, lo que sugiere que los enfoques educativos deben promover el bienestar holístico de los estudiantes. Esta perspectiva apoya la idea de que la educación no solo debe centrarse en el aprendizaje académico, sino también en el desarrollo de un bienestar emocional y psicológico sólido.

Por su parte, Malonda y Módenes (2018), en Salamanca, investigaron la relación entre la resiliencia, la ansiedad y el sentido de la vida en 215 estudiantes universitarios según el "CD-RISC" y el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. Identificaron una relación negativa entre la resiliencia y la ansiedad, y una relación positiva entre la resiliencia y el sentido de la vida. Estos hallazgos resaltan la importancia de la resiliencia, no solo para

el manejo de la ansiedad, sino también para fomentar un sentido más profundo de propósito y dirección en la vida, que es crucial para el desarrollo personal y académico.

San Román et al. (2019) examinaron la capacidad de resiliencia según la disposición religiosa y el género en estudiantes universitarios. Para ello, obtuvieron una muestra de 597 estudiantes universitarios españoles, con el objetivo de describir los niveles de resiliencia y su relación con el género y la disposición religiosa. Emplearon el cuestionario CD-RISC como principal instrumento de medición (Connor y Davidson, 2003). Los resultados revelaron que los hombres reportaron índices más altos de optimismo y adaptación a situaciones estresantes, mientras que las mujeres exhibieron niveles más altos de espiritualidad. También se observó que los cristianos y los ateos/agnósticos reportaron puntuaciones más altas para desafiar el comportamiento orientado a la acción, mientras que los musulmanes exhibieron una mayor espiritualidad.

Por último, Valverde-Janer et al. (2023) realizaron un estudio con 386 estudiantes de Ciencias de la Educación en varias ciudades españolas. Administraron el "CD-RISC" y otras herramientas para medir la inteligencia emocional y la personalidad. Los hallazgos subrayaron la importancia de la inteligencia emocional y las características de personalidad para la resiliencia, y también surgieron diferencias estadísticamente significativas según el género. Los autores de este estudio sugieren que los programas educativos deben considerar estas diferencias y personalizar los enfoques para fortalecer la resiliencia de los estudiantes.

❖ *Aislamiento social*

Un estudio realizado por Lozano-Díaz et al. (2020) analizó a 343 estudiantes en Andalucía utilizando la "Escala de Satisfacción con la Vida", la "Escala de Resiliencia" y la "Escala de Capital Social Online". Los hallazgos destacaron la importancia del bienestar emocional y las redes de apoyo social para mantener la resiliencia durante el aislamiento social. Esto subraya la necesidad de promover estrategias, incluidas las digitales, que fortalezcan las conexiones sociales como medio para apoyar la salud mental de los estudiantes.

Además, Gutiérrez-Lozano et al. (2022), evaluaron a 567 estudiantes de Ciencias de la Educación en Andalucía, centrándose en la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento. Este estudio puso de manifiesto el papel crucial que desempeñan la inteligencia emocional y las herramientas de afrontamiento eficaces en la gestión del estrés, la ansiedad y la depresión, en general, y en la adaptación durante el confinamiento.

Por último, Losa-Iglesias et al. (2023) investigaron a 140 estudiantes de enfermería en Madrid utilizando la "Escala de Autoestima de Rosenberg" y otras herramientas para evaluar la autoestima, la resiliencia y el bienestar psicológico. Los hallazgos revelaron una mayor prevalencia de depresión entre los estudiantes que recibieron su educación completamente en línea, lo que podría atribuirse a su falta de interacción cara a cara.

❖ *Adaptación a la vida universitaria*

Un estudio realizado por San Román et al. (2019), en Andalucía, examinó a 597 estudiantes de Ciencias Sociales y de la Salud según el "CD-RISC". Los resultados destacaron que la resiliencia es un factor clave que apoya la adaptación positiva a la vida

universitaria. Además, este estudio reveló diferencias notables en función del género y las tendencias religiosas, lo que indica que la experiencia de adaptación puede variar ampliamente entre los diferentes grupos de estudiantes. Estos hallazgos sugieren la importancia de personalizar los programas de apoyo estudiantil a través de la consideración de determinados factores sociodemográficos con el fin de optimizar la experiencia universitaria de cualquier individuo.

4.5.2. Revisión de los enfoques de investigación educativa que promuevan el bienestar integral de estudiantes y docentes realizados por la universidad española

La investigación en el campo de la educación ha demostrado sistemáticamente que promover el bienestar psicológico es fundamental para el éxito académico (Cepero, 2023a, 2023b). Diversos estudios realizados en universidades españolas han revelado que diferentes enfoques pueden contribuir significativamente al bienestar integral de los estudiantes.

En la Universidad de Barcelona, Suriá (2015), evaluó a 96 estudiantes de psicología, concluyendo que la resiliencia es esencial para el bienestar psicológico. Este hallazgo pone de manifiesto la necesidad de implementar estrategias educativas y de apoyo que fomenten el desarrollo de la resiliencia, mejorando así el bienestar general de los estudiantes.

Por otro lado, Cejudo et al. (2016), realizaron una investigación en Castilla-La Mancha con 432 estudiantes de Educación para examinar la relación entre la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida. Tras la administración de la "Trait Meta-Mood Scale-24" y la "Escala de Resiliencia de Wagnild y Young", revelaron que la inteligencia emocional contribuye significativamente a la resiliencia y la satisfacción con la vida, subrayando la importancia de integrar el entrenamiento en inteligencia emocional dentro de los programas educativos.

En la Universidad de Huelva, Álvarez (2017), estudió a 605 estudiantes y encontró que las prácticas de mindfulness se asociaban con niveles más bajos de estrés, depresión y ansiedad, y niveles más altos de resiliencia y satisfacción con la vida. Esto enfatiza la relevancia de incorporar técnicas de mindfulness en los programas educativos para promover el bienestar psicológico y el rendimiento académico.

Suárez y Marrero (2020) realizaron con 62 estudiantes en las Islas Canarias, una intervención con el objetivo de probar la eficacia de un programa de intervención positiva multicomponente autoaplicado a través del correo electrónico, para aumentar el bienestar personal, resultando que dichas intervenciones pueden fortalecer eficazmente el bienestar y la resiliencia, incluso cuando se aplican a distancia. El estudio también puso de manifiesto la necesidad de adaptar estas intervenciones a las características específicas de los estudiantes para maximizar su eficacia.

Además, Fínez y Astorga (2015), en León y Salamanca, administraron a 256 estudiantes la "Escala de Resiliencia Académica" y el "Cuestionario de Salud General" y encontraron que la resiliencia académica está estrechamente relacionada con la salud general y la ansiedad. Esto sugiere que el fortalecimiento de la resiliencia puede tener un efecto dominó en el bienestar psicológico y el éxito académico.

Una investigación realizada por Melguizo et al. (2023), reveló que el único proceso formativo disponible en España con salida a puestos docentes permanentes en el sector público es un proceso demasiado complejo y tedioso que puede llevar a estados mentales disruptivos en los candidatos. Además, examinaron la resiliencia, el estrés, el síndrome de burnout y las horas de estudio entre los candidatos que optaron a puestos de docencia pública en diferentes niveles educativos (educación preescolar, primaria y secundaria) a través de un modelo de ecuaciones estructurales utilizando datos de 4117 candidatos. Los resultados revelaron que los candidatos a la docencia en educación preescolar y primaria tenían niveles más altos de estrés y síndrome de burnout que los candidatos a enseñar en escuelas secundarias, siendo estos últimos los que tenían mayores niveles de resiliencia y dedicaban más horas al estudio. En conclusión, los niveles de burnout, estrés y resiliencia pueden variar en función de la etapa educativa en la que se aspire a enseñar, siendo la resiliencia fundamental para ayudarles a prevenir y canalizar los estados negativos derivados del estrés y el síndrome de burnout.

La presencia del síndrome de burnout en el contexto docente ha crecido exponencialmente en la última década. Este crecimiento hace que el impacto negativo del burnout en este grupo sea indiscutible. En este sentido, la resiliencia es un factor que ha cobrado cada vez más relevancia en la investigación, dado que constituye una herramienta para enfrentar con éxito las adversidades en el ámbito laboral. Algunas investigaciones han tratado de identificar las principales variables asociadas al síndrome de burnout y la resiliencia en el ámbito docente, al tiempo que se han establecido los efectos de estas relaciones. En este sentido, González et al. (2021), realizaron una revisión de la relación entre la resiliencia y el síndrome de burnout, recopilando información de producciones científicas publicadas y puestas a disposición a través de Web of Science entre 2016 y 2019. Esta revisión reveló que estos constructos psicosociales tienen un efecto importante en el bienestar mental y social de los docentes, al tiempo que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, Hurtubia-Toro et al. (2022), en Cataluña, examinaron cómo el intercambio de postales entre estudiantes universitarios de diferentes países, se puede usar como herramienta creativa para mejorar la resiliencia en estudiantes de máster. Este enfoque innovador, no solo proporcionó nuevas perspectivas sobre la resiliencia, sino que también promovió las conexiones emocionales y las estrategias de empatía.

Vamos a agrupar ahora los estudios de investigación por constructos:

❖ *Clima familiar y apoyo social*

El clima familiar y el apoyo social son aspectos cruciales en el desarrollo de la resiliencia, especialmente en el contexto universitario. Varios estudios han explorado la influencia positiva de estos elementos en la adaptación y el bienestar general de los estudiantes.

Caamaño (2016), de la Universidad de Santiago de Compostela, examinó a 39 estudiantes de Pedagogía mediante la aplicación de la "Escala de Resiliencia Wagnild y Young". Los hallazgos destacaron la importancia de un entorno familiar positivo para el desarrollo de la resiliencia en el contexto universitario, lo que sugiere que un entorno

familiar armonioso contribuye significativamente a la solidez psicológica de los estudiantes.

Por otro lado, Madariaga et al. (2016), de la Universidad del País Vasco, administraron a 117 estudiantes de Educación Social la "Escala de Resiliencia de Wagnild y Young" y "APGAR Familiar" para evaluar la funcionalidad familiar. Los hallazgos subrayaron que un entorno familiar funcional es esencial para fomentar la resiliencia, destacando una relación simbiótica entre el bienestar familiar y la resiliencia individual, e indicando que una dinámica familiar saludable es fundamental para garantizar que los estudiantes reciban apoyo emocional y psicológico.

Lozano-Díaz et al. (2020) examinaron el impacto del confinamiento por COVID-19 en la satisfacción con la vida, la resiliencia y el capital social online en 343 estudiantes en Andalucía, mediante la aplicación de la "Escala de Satisfacción con la Vida" y la "Escala de Resiliencia". Esta investigación concluyó que, especialmente durante los períodos de aislamiento social, el bienestar emocional y las redes de apoyo social son vitales para mantener la resiliencia.

En Canarias, Castañeda-García et al. (2022) reclutaron a 100 estudiantes de Psicología para examinar la influencia del apoyo social en el desarrollo de la resiliencia y la adaptación a la vida universitaria. Tras la administración del "CD-RISC" y de la "Escala de Apoyo Social para Familiares y Amigos", se reveló que el sólido apoyo social, y el apoyo de la familia y los amigos, desempeña un papel crucial en este proceso. Este estudio concluye que un entorno de apoyo, no solo refuerza la resiliencia, sino que también facilita una transición más suave y satisfactoria a la vida universitaria, mejorando así el bienestar emocional y académico de los estudiantes.

Por último, Ferradás y Freire (2020), en Galicia, analizaron a 630 estudiantes de diversas especialidades mediante la administración de las "Escala de Bienestar Psicológico de Ryff" y la "Escala de Autoeficacia General". Sus hallazgos sugirieron que las relaciones significativas y las percepciones de competencia personal son elementos clave para el éxito académico y la satisfacción personal, lo que refuerza la idea de que el apoyo social y un clima familiar positivo son esenciales para el bienestar y la resiliencia de los estudiantes.

❖ *Resiliencia de profesorado y alumnado en el ámbito deportivo*

Un estudio realizado por Jerez y Cabrera-Fernández (2021) en Andalucía aporta una importante perspectiva sobre el impacto del entorno deportivo en el desarrollo de la resiliencia en estudiantes universitarios. Se administró el "Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte" y el "CD-RISC" a 571 estudiantes de diversas carreras, incluida la Educación Social, para explorar la relación entre el clima motivacional en el deporte y la resiliencia de los estudiantes. Esta investigación reveló que el desarrollo de diferentes factores relacionados con la resiliencia favoreció las manifestaciones intrínsecas de la motivación. En otras palabras, los componentes de un clima de tareas eran facilitadores, mientras que los factores inherentes a un clima del ego eran perjudiciales. Estos hallazgos también consideraron las diferencias en la edad de los participantes de la investigación.

Sevil et al. (2017) realizaron un estudio en la Universidad de Zaragoza en el que se exploraron las barreras percibidas para la participación en la actividad física en estudiantes universitarios, surgiendo diferencias significativas según el género y los niveles de actividad física. Los resultados indicaron que las mujeres percibieron más barreras para participar en la actividad física, con impactos negativos concomitantes en la resiliencia y el bienestar general. Se concluyó que la resiliencia y la autoeficacia (creencia en la propia capacidad para superar desafíos) mediaron la relación entre la actividad física y el manejo del estrés en estudiantes universitarios. Los estudiantes que realizaban más actividad física también tendían a exhibir una mayor resiliencia y eran más capaces de manejar el estrés, que es crucial para su bienestar mental y académico.

Sánchez y Ortín (2022), realizaron una revisión de artículos publicados entre 2018 y 2020 sobre resiliencia en deportistas. Los hallazgos revelaron que los atletas exhiben niveles más altos de resiliencia en comparación con los no atletas. También se observó que la resiliencia se relacionaba negativamente con el estrés, la ansiedad y las lesiones deportivas, y positivamente con el nivel de compromiso. Además, se encontró que características personales como la motivación intrínseca, la tolerancia a la frustración y la autoeficacia aumentan la resiliencia. También se destacó que el entorno deportivo y del entrenador tiene un impacto significativo en el desarrollo personal y deportivo de los atletas. Finalmente, se concluyó que el compromiso deportivo fomenta el desarrollo de factores protectores en los deportistas, lo que les permite superar situaciones difíciles, como la presión, las lesiones y las derrotas, tanto dentro como fuera del campo de juego, al tiempo que reduce la ansiedad y el estrés.

Los hallazgos reportados por Reche et al. (2020a), revelan que la resiliencia también predice el riesgo de dependencia del ejercicio físico, con efectos diferenciales que también emergen en función del sexo y el nivel de competencia (aficionados vs. élite) (Reche et al., 2013). Después de evaluar a 387 atletas de diversas modalidades, de los cuales 281 eran hombres y 106 eran mujeres, los resultados indicaron que el 8,3% de los atletas participantes estaban en riesgo de dependencia del ejercicio, mientras que el 24,8% exhibió altos niveles de resiliencia. No se encontraron diferencias significativas según el sexo y el nivel de competición, demostrando tanto mujeres como deportistas de élite una mayor competencia personal, incluyendo aspectos como la autoconfianza, la independencia, la decisión, la invencibilidad, la potencia, el ingenio y la perseverancia. Por otro lado, los hombres y los atletas aficionados tendían a reducir otras actividades no relacionadas con el ejercicio y a entrenar durante más tiempo de lo planeado inicialmente. Estos hallazgos sugieren que los programas de intervención dirigidos a mejorar el perfil de resiliencia de los deportistas también deberían dirigirse, cuando sea relevante, a la dependencia del ejercicio físico, debido a sus potenciales implicaciones para la salud psicológica.

Un estudio de Fernández-García et al. (2024), se centra en analizar el alto riesgo de malestar psicológico dentro de la profesión docente, como se muestra a través del gran número de profesorado con altos niveles de ansiedad, depresión y estrés, examinó el papel de la participación en la actividad física en la aparición de estos estados disruptivos. Examinaron el efecto de la ansiedad, la depresión y el estrés en el bienestar psicológico, en función de la actividad física semanal en una muestra de 4117 docentes. Los hallazgos revelaron que llevar un estilo de vida activo ayuda a reducir los efectos de la ansiedad, la depresión y el estrés en el bienestar. Se concluyó que la actividad física ayuda a reducir

el efecto de los estados disruptivos en el bienestar y, por lo tanto, contribuye positivamente a la formación de resiliencia.

❖ *Desarrollo de Fortalezas Personales a través de Contenidos Curriculares Universitarios*

La integración de contenidos dirigidos al desarrollo de las fortalezas personales dentro de los planes de estudio universitarios ha demostrado ser crucial para apoyar la resiliencia y el éxito académico y personal de los estudiantes. Diversos estudios realizados en diferentes universidades de España destacan la importancia de este enfoque educativo.

Ovejero (2014), en la Universidad Complutense de Madrid, realizó un extenso estudio con 1.274 estudiantes de diversas disciplinas empleando el "Inventario de Fortalezas VIA". Este estudio promovió la inclusión del desarrollo de la fuerza personal a través del contenido de los planes de estudio universitarios, argumentando que tal enfoque puede facilitar el éxito académico y personal de los estudiantes al mejorar su resiliencia.

Por su parte, Quevedo-Aguado y Benavente-Cuesta (2018), en Salamanca, estudiaron en 458 estudiantes de Enfermería y Psicología, la relación entre la resiliencia con el bienestar psicológico y la percepción de la enfermedad. Este estudio subraya la relevancia de incorporar la formación en resiliencia en la formación de los profesionales de la salud, destacando cómo estas habilidades son fundamentales para su desarrollo profesional y personal.

En Andalucía, Díaz et al. (2021) investigaron a 253 estudiantes de enfermería utilizando el "CD-RISC" para explorar cómo la formación y las experiencias prácticas contribuyen a la resiliencia, un aspecto clave para afrontar los retos profesionales. Este estudio destaca la importancia de la resiliencia en contextos prácticos y cómo se puede cultivar a través de experiencias de capacitación específicas.

García (2022) se centró en el ámbito del Trabajo Social y, aunque no especificó la muestra, utilizó cuestionarios abiertos y actas de reuniones para enfatizar la importancia de la resiliencia en contextos educativos prácticos, especialmente en disciplinas orientadas al servicio social, donde enfrentar los desafíos es fundamental.

Por último, Mayor-Silva et al. (2022) investigan la resiliencia en 370 estudiantes de Enfermería y Fisioterapia en Madrid, utilizando el "Programa de Afectos Positivos y Negativos" y otras escalas. Los hallazgos destacan la relevancia de las emociones positivas y las habilidades de afrontamiento para el desarrollo de la resiliencia. Este estudio sugiere la necesidad de implementar estrategias sólidas de apoyo emocional y psicológico para preparar a los futuros profesionales de la salud para gestionar eficazmente los desafíos inherentes a sus carreras.

Ravina et al. (2022) se centraron en la relación entre la felicidad personal y académica de 76 estudiantes de Administración de Empresas en Andalucía, utilizando un cuestionario estructurado online. El estudio concluye que un mayor nivel de felicidad personal, directamente relacionado con la resiliencia, se asocia con una mayor satisfacción académica. Esto subraya la importancia de que las instituciones educativas contribuyan al bienestar integral de sus estudiantes, promoviendo un ambiente que favorezca tanto el éxito académico como la felicidad personal.

Por último, Hervás-Torres et al. (2022), partiendo de la base de que las variables institucionales juegan un papel crucial en el desarrollo y bienestar de los estudiantes universitarios, analizaron a 54 estudiantes de diversas disciplinas en Andalucía utilizando el "Cuestionario de Compromiso Académico de los Estudiantes Universitarios" y un cuaderno de trabajo para mentores. Este estudio destaca la importancia de la tutoría y la participación académica en el fortalecimiento de la resiliencia de los estudiantes. Los resultados enfatizan el papel esencial del apoyo institucional y las relaciones de tutoría en el desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas, mostrando cómo la orientación y el apoyo continuo pueden ayudar a los estudiantes a manejar mejor los desafíos académicos y personales.

En conclusión, en cuanto a los estudios realizados en España en educación superior, cabe destacar que:

- La prueba más utilizada por los investigadores para medir la resiliencia fue el CD-RISC de Connor y Davidson (2003).
- Son pocos los estudios que relacionan la resiliencia con el profesorado universitario.
- Los resultados indican que la capacidad de resiliencia es un elemento esencial para la adaptación positiva de los estudiantes universitarios (San Román-Mata et al., 2019), y que los esfuerzos universitarios son necesarios (Díaz et al., 2021).
- Andalucía lidera la producción científica sobre resiliencia en España, con el mayor número de publicaciones en los últimos 10 años, de las cuales el 75% de ellas fueron realizadas en la Universidad de Granada por miembros del equipo de RESUPERES.
- En cuanto a las titulaciones recogidas en ramas del conocimiento, destacan los estudios en Ciencias Sociales y Jurídicas, y Ciencias de la Salud. Cabe destacar que a partir de 2020 se ha producido un aumento de los estudios en la carrera de Enfermería debido al impacto emocional, en forma de estrés, provocado por la incertidumbre, la falta de recursos materiales, el exceso de responsabilidad y la posibilidad de transmitir enfermedades a los familiares durante las prácticas académicas en hospitales (Robledo-Martín et al., 2023).
- Los estudiantes y futuros profesionales deben poseer las habilidades académicas y personales necesarias para la resiliencia (Valverde-Janer et al., 2023). Esta necesidad cobró mayor relevancia tras la pandemia, siendo los estudiantes universitarios que vivieron el confinamiento por COVID-19 los que actualmente muestran una menor resiliencia (Romero-González et al., 2021). Estas tasas más bajas corresponden a estudiantes que solo tuvieron docencia virtual, lo que puede deberse a la falta de interacciones presenciales con profesorado o compañeros (Losa-Iglesias et al., 2023) y/o a la falta de apoyo familiar y social (Ramos-Martín et al., 2023). Estos datos ponen de manifiesto la importancia de los factores personales y emocionales en las trayectorias educativas de los estudiantes.
- En cuanto al rendimiento, los resultados muestran una menor intención de abandono cuando los estudiantes tienen mayores índices de resiliencia, y viceversa. Esta intención de abandonar la escuela aumenta cuando los índices de resiliencia son bajos, lo que refleja una relación positiva entre la resiliencia y el rendimiento académico.

- Los estudios analizados concluyen que la resiliencia protege frente al estrés y la ansiedad en el ámbito universitario (Gutiérrez-Lozano et al., 2022; Malonda y Módenes, 2018; Morales, 2020; San Román-Mata et al., 2019; Vizoso-Gómez y Arias-Gundín, 2018, etc.).
- En el ámbito de la actividad física, aunque se han encontrado pocos estudios, se observó una relación positiva entre la práctica de actividad física y deporte y la capacidad de superación de la adversidad en estudiantes universitarios durante el periodo analizado (Bretón et al., 2016; Jerez y Cabrera-Fernández, 2021; Reche et al., 2020b; Zurita et al., 2017, etc.).

Por estas razones, el estudio de la resiliencia se ha convertido en un tema importante en el contexto de la educación superior en España (López-Aguilar et al., 2023). Los futuros profesionales universitarios de la educación deben poseer las habilidades académicas y personales necesarias para la resiliencia, ya que se enfrentarán a situaciones difíciles, y el desarrollo de habilidades resilientes es una parte importante de su formación (Valverde-Janer et al., 2023). Asimismo, y por los mismos motivos, son necesarias acciones formativas y de orientación para mejorar esta competencia durante la formación del alumnado, como el Proyecto RESUPERES.

4.5.3. Revisión de la investigación en resiliencia y Constructos resilientes en el contexto universitario, en la Universidad de Granada.

Las publicaciones encontradas en la Universidad de Granada relacionadas con la Resiliencia representan un alto porcentaje de las publicaciones en España, y más en Andalucía, además son casi todas pertenecientes a autores integrados en el equipo de RESUPERES, o colaboradores. Se presentan, los artículos e investigaciones encontradas sobre la resiliencia o los constructos que la forman y en un contexto universitario, en orden cronológico y con un enlace activo que lo llevará directamente a la publicación:

❖ 2024:

- [Análisis de la resiliencia y el clima motivacional en deportistas de combate y artes marciales](#). *Cuadernos de psicología del deporte*, 24(3), 182-196.
- [Development and validation of a mental hyperactivity questionnaire for the evaluation of chronic stress in higher education](#). *BMC Psychology*, 12(1).
- [Impact of Physical Activity and Bio-Psycho-Social Factors on Social Network Addiction and Gender Differences in Spanish Undergraduate Education Students](#). *Behavioral Sciences*, 14(2).
- [Impact of emotional intelligence and academic self-concept on the academic performance of educational sciences undergraduates](#). *Heliyon*, 10(8).
- [Physical activity as a mediator of stress, anxiety and depression on well-being in physical education teachers](#). *Journal of Human Sport and Exercise: JHSE*, 19(1), 117-129.
- [Physical activity time, alcohol consumption, mediterranean diet, and anxiety in education science students](#). *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(1), 87-102.
- [Relationship between Mediterranean diet, physical activity and emotional intelligence in Spanish undergraduates](#). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 55, 307-316

- [Violent behaviour and emotional intelligence in physical education: the effects of an intervention programme](#). *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(7), 1881-1889.
- ❖ 2023
 - [An explanatory model of the relationships between sport motivation, anxiety and physical and social self-concept in educational sciences students](#). *Current Psychology*, 42(18), 15237-15247.
 - [Analysis of academic performance according to levels of physical activity and life satisfaction. A systematic review](#). *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 9(3), 610-636.
 - [Analysis of the psychometric properties of the five-factor self-concept questionnaire \(AF-5\) in Spanish students during the COVID-19 lockdown](#). *Current Psychology*, 42(20), 17260-17269.
 - [Análisis del autoconcepto, inteligencia emocional y violencia según la modalidad deportiva practicada en educación superior](#). *Apunts: Educación física y deportes*, 154, 61-70.
 - [Burnout Syndrome, Stress and Study Hours in the Selection Process for Educational Teaching Staff: The Role of Resilience-An Explanatory Model](#). *Social Sciences*, 12, 4.
 - [Burnout, estrés y resiliencia en el proceso de oposición a cuerpos educativos](#). *Revista de educación*, 402, 31-54.
 - [Could the complying with WHO physical activity recommendations improve stress, burnout syndrome, and resilience? A cross-sectional study with physical education teachers](#). *Sport Sciences for Health*, 19, 1, 349-358.
 - [Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática](#). *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 41(2), 147-164.
 - [Mass media pressure on psychological and healthy well-being. An explanatory model as a function of physical activity](#). *Journal of Public Health (Germany)*, 31(10), 1663-1671.
 - [Practice of physical activity its association with violence, emotional intelligence, and self-concept development in undergraduates](#). *Cuadernos de psicología del deporte*, 23(1), 53-62.
 - [Sports motivation, anxiety and diet in education students](#). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 23(92), 1-13.
 - [Study of the relationship between motivation towards physical activity and its relationship with anxiety and self-concept in the educational setting: a systematic review](#). *Ansiedad y estrés*, 29(1), 34-44.
- ❖ 2022
 - [Explanatory Model Based on the Type of Physical Activity, Motivational Climate and Adherence to the Mediterranean Diet of Anxiety among Physical Education Trainee Teachers](#). *Applied Sciences (Switzerland)*, 12(24).
 - [Motivational Climate, Anxiety and Physical Self-Concept in Trainee Physical Education Teachers—An Explanatory Model Regarding Physical Activity Practice Time](#). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19).
- ❖ 2021

- [Basic psychological needs, emotional regulation and academic stress in university students: a structural model according to branch of knowledge](#). *Studies in Higher Education*, 46(7), 1421-35.
 - [Importancia de la actividad física sobre la inteligencia emocional y diferencias de género](#). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 42, 636-642.
 - [Intervención para la promoción de resiliencia en docentes y estudiantes universitarios: fundamentación y protocolo de investigación del proyecto RESUPERES](#). *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (Dykinson), 2615-2644.
 - [Relación de efecto del Síndrome de Burnout y resiliencia con factores implícitos en la profesión docente: una revisión sistemática](#). *Revista de educación*, 394, 271-296.
 - [Study of psychosocial and academic indicators in young adults from andalucía, Spain](#). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 1-12.
- ❖ 2020
- [A predictive study of resilience and its relationship with academic and work dimensions during the COVID-19 pandemic](#). *Journal of Clinical Medicine*, 9(10), 1-11.
 - [Autoconcepto multidimensional según práctica deportiva en estudiantes universitarios de Educación Física de Andalucía](#). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 174-180.
 - [Bienestar social en la etapa universitaria según factores sociodemográficos en estudiantes de educación](#). *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22.
 - [Emotional intelligence in the educational field: a meta-analysis](#). *Anales de psicología*, 36(1), 84-91.
 - [Impact of physical activity practice and adherence to the mediterranean diet in relation to multiple intelligences among university students](#). *Nutrients*, 12(9), 1-12.
 - [Relación entre la inteligencia emocional y los niveles de ansiedad en deportistas](#). *Journal of sport and health research*, 12(1), 42-53.
 - [Relationship between leadership and emotional intelligence in teachers in universities and other educational centres: A structural equation model](#). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1).
 - [Índices de liderazgo educativo en función de la responsabilidad asumida en el deporte](#). *Journal of sport and health research*, 12(1), 54-63.
- ❖ 2019.
- [Analysis of motivational climate, emotional intelligence, and healthy habits in physical education teachers of the future using structural equations](#). *Sustainability* (Switzerland), 11(13).
 - [Análisis psicométrico y relaciones de diagnóstico de la inteligencia emocional y liderazgo en docentes de enseñanzas regladas](#). *Revista de investigación educativa, RIE*, 37(1), 201-216.
 - [Association of Motivational Climate With Addictive Behaviors Depending on Type of Sport in University Students: Structural Equation Analysis](#). *SAGE Open*, 9(3).

- [Autoconcepto, actividad física y sustancias nocivas: Un modelo de ecuaciones estructurales](#). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 19(75), 505-520.
 - [Capacidad de resiliencia según tendencia religiosa y género en universitarios](#). *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21.
 - [Estudio descriptivo de los niveles de ansiedad en deportistas según modalidad practicada](#). *Journal of sport and health research*, 11(3), 241-250.
 - [Estudio descriptivo del clima motivacional percibido hacia el deporte según el sexo de los futuros docentes de Educación Física](#). *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 5(1), 85-100.
 - [Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review](#). *Social Sciences*, 8(6).
 - [Relationship between academic stress, physical activity and diet in university students of education](#). *Behavioral Sciences*, 9(6).
 - [Use of meditation and cognitive behavioral therapies for the treatment of stress, depression and anxiety in students. A systematic review and meta-analysis](#). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22).
- ❖ 2018
- [An explanatory model of emotional intelligence and its association with stress, burnout syndrome, and non-verbal communication in the university teachers](#). *Journal of Clinical Medicine*, 7(12).
 - [An exploratory model of psychosocial factors and healthy habits in university students of physical education depending on gender](#). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11).
 - [CO-374. Análisis de la percepción emocional y autoconcepto de los futuros docentes en su proceso de formación](#). 6th International Congress of Educational Sciences and Development: proceedings.
 - [Relación entre autoconcepto, consumo de sustancias y uso problemático de videojuegos en universitarios: un modelo de ecuaciones estructurales](#). *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol*, 30(3), 179-188.
 - [Relationship of resilience, anxiety and injuries in footballers: Structural equations analysis](#). *PLoS ONE*, 13(11).
 - [Revisión conceptual de la conexión entre inteligencia emocional y autoconcepto físico](#). *Sport TK: revista euroamericana de ciencias del deporte*, 7(1), 139-144.
- ✓ 2017
- [Análisis de la resiliencia, autoconcepto y motivación en judo según el género](#). *Revista de Psicología del Deporte*, Vol. 26, Núm. (1), 71-81.
 - [Análisis de la resiliencia, ansiedad y lesión deportiva en fútbol según el nivel competitivo](#). *Cultura, ciencia y deporte*, 12(35), 135-142.
 - [Análisis de los constructos de autoconcepto y resiliencia, en jugadoras de baloncesto de categoría cadete](#). *Revista de Psicología del Deporte*, 26, 127-132.
 - [Autoconcepto y ansiedad en estudiantes de Educación Física vs estudiantes de Enfermería](#). *Alcance de la Investigación en la Educación Física: Camino hacia la calidad de vida (Facultad de Ciencias de la Educación)*, 320-328.
 - [Clima motivacional e inteligencia emocional en la promoción de hábitos saludables: Una revisión narrativa](#). *EmásF: revista digital de educación física*, 49, 108-117.

- [La actividad física como promotora de la inteligencia emocional en docentes. Revisión bibliográfica.](#) *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 9(1), 261-276.
 - [Panorama motivacional y de actividad física en estudiantes: una revisión sistemática.](#) *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 1(1), 41-58.
 - [Relación entre el rendimiento académico y autoconcepto en jugadoras de baloncesto de categoría cadete en competición nacional extraescolar.](#) *Sport TK: revista euroamericana de ciencias del deporte*, 6(2), 75-80.
 - [Resiliencia, un elemento de prevención en actividad física.](#) *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 3(1), 50-62.
 - [Validation of Resilience Scale \(CD-RISC\) in elite athletes through a structural equation model.](#) *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 32, 96-100.
- ✓ 2016
- [Abordando la exclusión social y educativa desde el área de educación física: panorámicas y perspectivas.](#) *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 8(1), 331-344.
 - [Associations of motivation, self-concept and resilience with the competitive level of Chilean judokas.](#) *Archives of Budo*, 12, 201-209.
 - [Estudio de la resiliencia en función de la modalidad deportiva: fútbol, balonmano y esquí.](#) *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 157-161.
 - [La resiliencia como factor determinante en el rendimiento deportivo. Revisión bibliográfica.](#) *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 12(2), 79-88.
 - [Niveles de resiliencia en base a modalidad, nivel y lesiones deportivas.](#) *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 162-165.
 - [Influencia de la capacidad resiliente en etapas de formación de baloncesto femenino, como indicador de mejora en el rendimiento.](#) Granada University (Bretón, S., Doctoral Phd, 2015).

Como conclusión del Capítulo 4, y tras la presentación del gran número de investigaciones llevadas a cabo tanto en la universidad española (en Granada) en concreto, como en contextos universitarios, así como en todas las universidades de RESUPERES y países socios, Italia, Noruega, Portugal y Serbia, se pone de manifiesto, el interés, y a su vez la preocupación por el desarrollo de una formación resiliente en Educación Superior.

RESUPERES (<https://resuperes.eu/>), a partir de este marco teórico, ha demostrado que las iniciativas que se basan en el desarrollo y la mejora de la resiliencia en los contextos universitarios, e incluirlas en el currículo, son iniciativas para fomentar esta capacidad que tienen un impacto positivo significativo en la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes (Cepero, 2023a, 2023b, 2024; García et al., 2024; RESUPERES, 2022-2025).

Capítulo 5. Áreas, Contenidos y Actividades del Proyecto RESUPERES para el Desarrollo de la Resiliencia en la Educación Superior

Nuestro último capítulo contiene conocimientos tanto teóricos como prácticos sobre el desarrollo y mejora de la resiliencia en las áreas de conocimiento que consideramos, en base a toda nuestra investigación y experiencia, las más adecuadas para ello (Cyrulnik, 2018), enmarcadas dentro de la educación superior. Tras realizar una revisión exhaustiva de las investigaciones sobre el concepto de resiliencia en los capítulos anteriores, explorar cómo se manifiesta en el contexto universitario y, finalmente, capturar el panorama europeo del estado del arte, los resultados de las investigaciones y los proyectos sobre resiliencia en Europa (países del consorcio RESUPERES), en el capítulo cinco se presenta la justificación, la revisión de contenidos y las propuestas específicas de intervención y actividades en cada área prioritaria para el desarrollo de la resiliencia, que forman parte del programa RESUPERES.

Para ello, se justifican los contenidos a desarrollar en cada área, se hace una revisión de programas e investigaciones sobre resiliencia, y se proponen actividades dirigidas a desarrollar constructos de resiliencia, como el afrontamiento, el autoconcepto, la autoestima y otros. Los principales constructos seleccionados en RESUPERES, sin embargo, incluyen el liderazgo, el trabajo en equipo, la atención plena (enfoque), la creatividad y el patrimonio cultural. Se trata de los ámbitos de la actividad física y la salud (expresión corporal y danza, gimnasia en interiores, mindfulness, yoga, ejercicios de respiración, fitness y actividad física y deportiva en entornos naturales), así como de la comunicación, la cultura y las artes escénicas y visuales (arte, música, fotografía, cultura, literatura y narrativa). Estas actividades generan patrones de comportamiento resilientes, ya que se consideran áreas esenciales para el desarrollo de este constructo. La selección de estas áreas se basa en el trabajo y la experiencia de las instituciones de educación superior en los países socios del proyecto (Cepero 2023a, 2023b, 2024).

Figura 5.1. *Estudiantes en la Implementación de la asignatura RESUPERES en Italia (Módulo: Formación Autobiográfica, Profs. Maddalena, S. y Paolozzi, F.)*

Figura 5.2. *Estudiantes en la Implementación de la asignatura RESUPERES en Portugal (Módulo Arte y Creatividad, Prof. Mártires M.).*



5.1. Arte y creatividad

Uno de los objetivos de este proyecto es la creación de varias actividades basadas en el arte o tareas creativas que puedan proporcionar a los estudiantes las habilidades y herramientas necesarias para ayudarles a hacer frente a las adversidades

Figura 5.3.

Estado D'Alma, Mariana Gonçalves, 16 años, Pasteles al óleo sobre papel (2022).



"¿Cómo pueden la creatividad y el arte hacernos más resilientes. En respuesta a esta pregunta, Aguilar afirma que "hay otra forma de cultivar la resiliencia que a menudo se pasa por alto, que es potenciar nuestra creatividad", continúa diciendo que "la creatividad y el juego desbloquean recursos internos para lidiar con el estrés, resolver problemas y disfrutar de la vida. Cuando somos creativos, somos ingeniosos y resolvemos problemas de formas nuevas y originales, lo que alimenta nuestro coraje. Nuestro pensamiento se expande, al igual que nuestra conexión con nosotros mismos y con los demás" (Aguilar, 2018, p. 247).

5.1.1. Revisión de la investigación sobre el arte y la creatividad en la resiliencia

Existen varios estudios que apoyan el enfoque de utilizar las actividades artísticas como herramientas de resiliencia. Berman señala que "las artes permiten... También promueven la agencia y la resiliencia" (2017, p. 18). Del mismo modo, Metzl menciona que el pensamiento creativo y la producción apoyan la resiliencia ante situaciones adversas (2009). Kaimal y su equipo han realizado varios estudios en este campo y argumentan que la información estética recopilada de los sujetos conduce a un mayor conocimiento sobre ellos. En concordancia, Mártires declara que al analizar los dibujos de los estudiantes, es posible confirmar aspectos personales relacionados con su personalidad, como se evidencia en sus obras, refuerza esta idea al afirmar que el arte es esencialmente la expresión de uno mismo (Mártires et al., 2015). En este sentido, Kaimal se refiere a investigaciones basadas en enfoques artísticos que muestran que este tipo de actividades promueven el autoconocimiento, nuevas perspectivas y un sentido de acción para imaginar nuevas posibilidades (Kaimal et al., 2014; Kaimal et al., 2016a).

Los estudios biológicos relacionados con la autoexpresión creativa también apoyan esta idea. La disfunción en el eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal, que está involucrado en la respuesta al estrés, generalmente se asocia con un aumento de los niveles de cortisol. Además de varios otros estudios, Kaimal et al. (2017a, 2017b) realizaron experimentos en este contexto y obtuvieron resultados que muestran una disminución en los niveles de cortisol en aproximadamente el 75% de su muestra después de realizar actividades artísticas (2016b). Además, según Sylwester, citado por Kaplan (2000), la creatividad produce un aumento de los niveles de serotonina en el cerebro, lo que, a su vez,

desencadena una mayor autoestima y, en consecuencia, reduce la impulsividad y la irritabilidad.

En el ámbito cultural, Mártires explica que la búsqueda de identidad en los sujetos, tal como se ve en sus dibujos, es tan visible como en su forma de vestir. *"La búsqueda de la identidad de los estudiantes se puede ver reflejada en su forma de vestir, con diferentes estilos según ciertos grupos sociales que comparten gustos comunes. De esta manera, también tienden a dibujar de manera similar, en función de estilos de dibujo o culturas con las que se asocian o identifican. ... En esta era multicultural en la que vivimos, y en la que cada vez estamos más conectados a través de internet y los medios de comunicación, sufrimos influencias culturales de todo el globo y adquirimos diferentes culturas en función de los grupos de interés y las formas de pensar"* (Mártires et al., 2015, p. 63). Así, en el contexto educativo multicultural en el que vivimos, la práctica de la creación artística es aún más significativa, ya que puede captar narrativas culturales importantes para nuestras comunidades (Dissanayake, 1992).

Kaimal et al. (2014), discuten la efectividad de las artes para servir como un puente para el entendimiento mutuo a través de prácticas artísticas colaborativas, así como el intercambio de experiencias artísticas.

El arte tiene la capacidad de ayudar a uno a ser resiliente al proporcionar un sentido de autonomía, autoestima y autoexpresión. Se trata de habilidades que ayudan a la hora de afrontar las adversidades al permitir el procesamiento de las emociones y los pensamientos, permitiendo retomar el funcionamiento normal a pesar de las situaciones difíciles. El resultado de las actividades artísticas, el proceso de creación y el propio proceso creativo pueden facilitar la curación y el crecimiento (Art Therapy Resources, 2022). Reforzando este concepto, Prescott afirma que el pensamiento creativo es esencial para la resolución de problemas (Prescott et al., 2008).

La autonomía, el sentido de propósito, las habilidades para resolver problemas y las habilidades sociales son rasgos personales que se pueden mejorar a través del arte y son fundamentales para la resiliencia (Art Therapy Resources, 2022). Malchiodi descubrió que los individuos creativos tienden a ser más autónomos, autosuficientes, independientes, asertivos, autoaceptados, ingeniosos, emocionalmente sensibles y más dispuestos a asumir riesgos. Por lo tanto, su participación en actividades creativas les ayuda a desarrollar estas cualidades, mejorando así su resiliencia (Malchiodi, 1998).

Silva y Motta van más allá, afirmando que las habilidades de una persona creativa incluyen: la innovación, la flexibilidad, una buena imagen de sí mismo, la capacidad de asociar ideas de diferentes maneras, la persistencia y la capacidad de volverse resiliente (Silva y Motta, 2017).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, proponemos una revisión de la literatura artística que ayude a la resiliencia desde la práctica, ya que a nivel científico no es muy numerosa, por lo que presentamos actividades creativas basadas en el arte que pueden ayudar a dotar a los estudiantes de las habilidades y herramientas necesarias para enfrentar las adversidades.

1.- **Autorretrato:** Introspección, autoaceptación.

- **Arte: Medio/Técnica:** Collage o Técnica Mixta.

Figura 5.4.
Paul Klee – Senecio



Figura 5.5.
Marcel Duchamp – Autorretrato



Figura 5.6.
Pablo Picasso - La chica
antes del espejo



- **Constructos de resiliencia: Intervención en habilidades de resiliencia:** Autoimagen, autoaceptación, autoestima, autoexpresión, ingenio y resolución de problemas de formas nuevas y originales: desbloqueando recursos internos para lidiar con el estrés.
- **Proceso:** Comience con un breve resumen de la actividad a desarrollar y muestre varias obras de arte (retratos/autorretratos) creadas por artistas conocidos como ejemplos. Estos servirán como referencias para la construcción de un autorretrato en collage. Explique que un autorretrato puede representar no solo los aspectos físicos de uno mismo, como la semejanza, sino también los aspectos psicológicos. Los ejemplos proporcionados serán de naturaleza no realista, lo cual es beneficioso porque no se requieren habilidades artísticas específicas para lograr un resultado satisfactorio. Esto también se aplica al medio/técnica utilizada en la actividad.

El alumnado tendrá la oportunidad de reflexionar sobre qué colores, líneas, formas y elementos utilizar, relacionándolos con sus emociones, rasgos personales, características físicas, deseos, etc., ya sean positivos o negativos. Al final de la actividad, los estudiantes escribirán una reflexión descriptiva sobre la tarea realizada, guiada por preguntas centradas en los factores de resiliencia. También reflexionarán sobre los resultados y desenlaces de sus obras de arte.

- **Duración:** 1 hora 30 minutos
 - **Materiales necesarios para la actividad:** Revistas/periódicos, varios tipos de papel/cartón de diferentes colores, cola para madera, tijeras, pinceles, lápices, marcadores, etc.
 - **Ejemplos de obras de arte de los estudiantes**

Figura 5.7. Autorretrato /
Introspección, Mariana.



Ejemplo 1. Texto de Memoria Descriptiva: "Con la parte introspectiva de mi autorretrato quise mostrar un lado de mí que no es visible, el lado roto, inseguro y triste, el lado vulnerable de mí que se esconde detrás de una máscara sonriente y feliz y que por mucho que intente ocultarlo y alejarlo. Es y siempre será parte de mí. Mi autorretrato está en un espejo porque, en parte, es un reflejo de lo que soy y de lo que siento".

Figura 5.8. Autorretrato / Introspección, Lia Palma, 15 años, Pasteles al óleo sobre papel, 2022.



Ejemplo 2. Texto de memoria descriptiva: "En este dibujo, inspirado en Picasso, me representé con el estilo y los colores relacionados con el cubismo, con formas geométricas y figuras deformes. En el centro del dibujo, utilicé recortes para las gafas. En los tres espejos soy visible desde diferentes ángulos. En el espejo de la parte superior derecha, me reflejo desde atrás, en la parte inferior derecha, con diferentes colores que representan diferentes emociones, y en la esquina inferior izquierda, con recortes de reloj para mostrar el paso del tiempo".

2.- ¡Vaya! (Salpicaduras de tinta)

Figura 5.9. Ejemplo de punto de partida

- *Constructos de resiliencia:* Abrazar el azar, lo accidental o lo no intencionado.
- *Arte: Técnica:* Pintura, dibujo o técnica mixta.
- *Descripción:* Crea una obra de arte en la que un "percance" sea el punto de partida. Acepta el error y sigue adelante. Aprende a convertir un percance en algo positivo porque los accidentes ocurren. Algunos ejemplos son los de Jackson Pollock (dripping/action painting) y Fernando Brizio (A Viagem)



"No cometemos errores, solo tenemos accidentes felices". Bob Ross

Figura 5.10. Fernando Brizio - El Viaje



Figura 5.11. Jackson Pollock - goteo/pintura de acción



- *Intervención en Habilidades de Resiliencia:* Ingenio, resolución de problemas de formas nuevas y originales, manejo del estrés, pensamiento creativo, nuevas perspectivas y un sentido de acción para imaginar nuevas posibilidades. Aceptar nuestras faltas y errores.
- *Proceso:* Comienza con un breve esbozo de la actividad a desarrollar y muestra diversas obras de arte creadas por artistas y diseñadores como ejemplos que te servirán de referencia. Explique que los accidentes, los desastres y las desgracias ocurren, y que nadie es inmune a ellos. Lo que importa es cómo nos enfrentamos

a ellos. Los estudiantes tendrán la oportunidad de reflexionar sobre cómo pueden convertir un resultado negativo en uno positivo y aceptar sus fracasos y frustraciones. Esto también les ayudará a entender cómo lo "inesperado" puede jugar un papel positivo en este cambio.

○ Esta actividad es beneficiosa porque no se requieren habilidades artísticas específicas para lograr un resultado satisfactorio, como es el caso del medio/técnica utilizada. Al final de la actividad, los estudiantes escribirán una reflexión descriptiva sobre la tarea realizada, guiados por preguntas que se centren en los factores de resiliencia a abordar y reflexionen sobre los resultados y desenlaces de su obra.

- **Duración:** 1 hora 30 minutos
- **Materiales necesarios para la actividad:** Papel de acuarela/papel Canson blanco, tinta china, pinceles, lápices de colores, marcadores, acuarelas, etc.
- **Ejemplos de obras de arte de los estudiantes:**

Ejemplo 1. Texto de memoria descriptiva: "Los errores son parte de cualquier pintura. Todo depende de la perspectiva".

Figura 5.12. Salpicaduras de tinta, Dária Bashkirova, 18 años, Tinta sobre papel.



Ejemplo 2. Texto descriptivo para memoria: "El dibujo de la mancha es una referencia a un personaje de una obra japonesa de Tatsuki Fujimoto, mi principal inspiración últimamente. El personaje es el Diablo de la Oscuridad, un demonio que representa el miedo desde los albores de la humanidad: el demonio de la oscuridad. En el dibujo, exageré la cantidad de tinta negra, así que tuve la idea de voltear el papel hacia un lado con menos tinta. Entonces decidí dibujar este personaje. Aproveché la oscuridad de la mancha de tinta para representar al verdadero demonio de la oscuridad. En mi opinión, el dibujo podría haber salido mejor, pero salió decente. Un detalle curioso: ¡el demonio de la oscuridad aparece como una gota negra!"

Figura 5.13. João Custódio, Salpicaduras de tinta Punto de



3.-

Figura 5.14. Salpicaduras de tinta, João Custódio, 16 años, Tinta y bolígrafos sobre Texto de memoria descriptiva

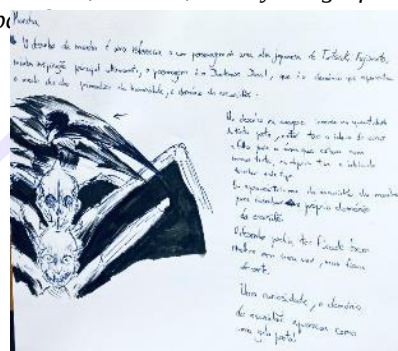
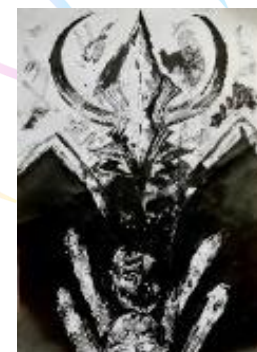


Figura 5.15. João Custódio, Salpicaduras de tinta, Tinta y bolígrafos sobre Texto de memoria descriptiva



Sueño surrealista

- **Constructos de resiliencia:** Fuera de la caja / dibujo loco. Ve más allá del statu quo. Representación de anhelos, miedos, perspectivas de futuro, sueños, etc...
- **Arte: Técnica:** Técnica mixta.

- *Descripción automática:* Crea una obra de arte loca / fuera de lo común. Ve más allá del statu quo. Representación de los propios anhelos, miedos, perspectivas de futuro, sueños, etc... Ejemplos que se pueden utilizar incluyen a Salvador Dalí (movimiento surrealista).

Figura 5.16. Salvador Dalí
– La jirafa en llamas



Figura 5.17. Salvador Dalí – La persistencia de la memoria



Figura 5.18. Salvador Dalí
– Dormir



- *Intervención en habilidades de resiliencia:* Autoimagen, autoaceptación, autoestima, autoexpresión, ingenio, resolución de problemas de formas nuevas y originales, desbloqueo de recursos internos para lidiar con el estrés, pensamiento creativo, nuevas perspectivas y mayor conocimiento sobre uno mismo.
- *Proceso:* Comienza con un breve esbozo de la actividad a desarrollar y muestra diversas obras de arte creadas por artistas reconocidos como ejemplos que servirán como referencias. Explique que a veces nos preocupamos por el futuro y lo que se espera de nosotros. A menudo, se espera que hagamos las cosas de una cierta manera que se ajuste a la norma, y cualquier cosa que no se ajuste a la norma está mal vista. La liberación de un dibujo loco y sin sentido puede resaltar la singularidad de cada individuo, que es una mezcla de miedos y sueños, esperanzas y ansiedades, lo que hace que cada uno de nosotros sea excepcional. Los participantes tendrán la oportunidad de reflexionar sobre esto a través de la representación artística. Deben sentirse libres, ya que no se hará ningún juicio, y la noción de locura es un requisito. Esta actividad también es beneficiosa porque no se requieren habilidades artísticas específicas para lograr un resultado satisfactorio, como es el caso del medio/técnica artística que se va a aplicar. Al final de la actividad, los participantes escribirán una reflexión descriptiva sobre la tarea realizada, guiada por preguntas dirigidas a los factores de resiliencia a abordar. Reflexionarán sobre los resultados y desenlaces de su creación artística. Pueden reflexionar sobre su proceso creativo y el simbolismo de sus obras de arte. Anímelos a compartir cómo sus obras de arte representan su viaje de resiliencia y las emociones que experimentaron durante el proceso.
- *Duración:* 1 hora 30 minutos
- *Materiales necesarios para la actividad:* Papel de acuarela/papel Canson blanco, tinta china, pinceles, lápices de colores, marcadores, acuarelas, recortes de revistas, pegamento, tijeras, etc.
- *Ejemplos de las obras de arte de los participantes:*

Ejemplo 1. Texto de memoria descriptiva: "En mi dibujo traté de incorporar una confusión, al igual que en mis sueños. Cada elemento del diseño tiene un significado:

- Relojes: tiempo distorsionado en los sueños;
- Casa: escape (forma de despertar);
- Esqueleto: miedos que me persiguen;
- Luna: una forma de luz, algo que ilumina el "camino";
- Ojos: se sienten atraídos por la luz de la luna y muestran que indica el lugar correcto.

Para crear el resto de elementos sobre todo en la escenografía (pero también en los relojes), me inspiré en Salvador Dalí".

Ejemplo 2. Texto descriptivo para memoria: "El sueño – Las tres criaturas representan el pasado, el presente y el futuro. Están en poses dominantes y parecen intimidantes, ya que miran al espectador. Los agujeros en sus torsos son el vacío que he estado sintiendo últimamente mientras reflexionaba sobre mi vida hasta ahora, mis inseguridades, preocupaciones y miedos".

Ejemplo 3. Texto descriptivo de memoria: "Para mí, este dibujo es un reflejo de una parte de mi mente, la locura y mis defectos. Las ovejas simbolizan los sueños. Cuando eras más joven, ¿alguna vez te dijeron que contaras ovejas? Bueno, no solo eso: la palabra "oveja" tiene otro significado. Se utiliza para referirse a las personas que reciben órdenes y son fácilmente influenciables, algo que necesito superar, ya que soy fácilmente engañado y dudar de mí mismo. No confío en mi propia brújula. La confusión y la desorganización de fondo simbolizan mi propia confusión, mi falta de atención. Todo en mi mente es una mezcla de ideas concretas y abstractas, en constante conflicto, sin que surja ninguna conclusión real de ellas.

El enorme árbol representa mi infancia, y pronto estará completamente cubierto por la ciudad o se convertirá en un pensamiento fugaz, al igual que los diversos árboles en el cielo. Las personas en las ventanas, en los caminos y en las escaleras, sombras sin rostro, junto con el gran ojo en el cielo, representan mi sensación constante de ser observado, juzgado y ridiculizado. Las escaleras que no conducen a ninguna parte representan el hecho de que estoy siguiendo un camino que no existe, sin fin, sin un objetivo claro. No tiene colores ni gran volumen porque mi mente percibe todo como ofuscado, sin color".

4.- Emoción del fado

- *Constructos de resiliencia:* Evocar una respuesta emocional / desbloquear la emoción
- *Arte: Técnica:* Técnica mixta
- *Descripción:* Explorar la relación entre la música y el arte reflexionando sobre la forma en que la música nos impacta, además de su cualidad intangible. La simbiosis que existe entre ambos refleja la influencia de un medio sobre el otro.

Figura 5.19. Sueño surrealista, Mariana, Pasteles al óleo sobre papel.



Figura 5.20. El sueño, D.ária, Plumas sobre papel.



Figura 5.21. Surrealist. Dream, João, Pens on Paper

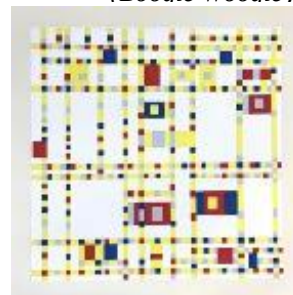


Uno puede expresar estos sentimientos a través del color, patrones, formas, etc. Ejemplos de ello son las obras de Wassily Kandinsky (Amarillo-Rojo-Azul), Piet Mondrian (Boogie Woogie), Paul Klee (Polifonía) y Henri Matisse (Suite de Jazz).

Figura 5.22. Wassily Kandinsky
(Yellow-Red-Blue)



Figura 5.23. Piet Mondrian
(Boogie Woogie)



- *Habilidades de resiliencia:* Desencadenante de la memoria, alterador del estado de ánimo, desbloqueo emocional, fuente de consuelo e inspiración, que fomenta la creatividad.
- *Intervención:* Desencadenante de la memoria, alterador del estado de ánimo, desbloqueo emocional, fuente de consuelo e inspiración, fomento de la creatividad.
- *Proceso:* Comienza con un breve esbozo de la actividad a desarrollar y muestra diversas obras de arte creadas por artistas reconocidos como ejemplos que servirán como referencias. Explique que tanto el arte como la música tienen la capacidad de evocar una respuesta emocional en nosotros, y que juntos, pueden desencadenar recuerdos, alterar nuestro estado de ánimo o incluso desbloquear emociones. También se pueden utilizar como fuente de consuelo e inspiración.

Mientras escuchan fado portugués, los participantes tendrán la oportunidad de reflexionar sobre la música que están escuchando y pensar en cómo les hace sentir. Pueden expresar sus emociones usando colores, patrones, formas, etc. Pueden expresar un estado de ánimo, un recuerdo o incluso cómo les inspira la música. Diferentes músicas pueden dar lugar a diferentes resultados y se pueden elegir para satisfacer necesidades específicas.

Esta actividad también es beneficiosa porque no se requieren habilidades artísticas específicas para lograr un resultado satisfactorio, como es el caso del medio/técnica artística que se va a aplicar. Al final de la actividad, los participantes escribirán una reflexión descriptiva sobre la tarea realizada, guiada por preguntas que aborden los factores de resiliencia a considerar. Reflexionarán sobre los resultados y desenlaces de su creación artística. Pueden reflexionar sobre su proceso creativo y el simbolismo de sus obras de arte. Anímelos a compartir cómo sus obras de arte representan su viaje de resiliencia y las emociones que experimentaron durante el proceso.

- **Duración:** 130 minutos
- **Materiales:** Música de fado, papel de acuarela/papel Canson blanco, tinta china, pinceles, colored pencils, markers, watercolors, etc.

• **Ejemplos de las obras de arte de los participantes:**

Ejemplo 1: Texto descriptivo para memoria: "Al escuchar fado sentí una oleada insoportable de emociones, tanto buenas como malas, pero de una manera demasiado para que una persona la maneje sola. Esta experiencia me recordó al océano, mi santuario cuando me siento solo. El mar, al igual que las olas, es una fuerza imparable y siempre da la bienvenida a mi agitación emocional y me llena de paz y esperanza".

Figura 5.25. *Fado Emoción, Federica, Técnica mixta sobre papel.*



Ejemplo 3. Texto de memoria descriptiva: "El fado me transmitió, sobre todo, la rebelión que surge del dolor causado por la negligencia. Al principio triste y suplicante, a lo largo de la canción, el cantante utiliza este dolor para liberarse y, al final, deja de luchar".

5.- Sé como Frida

- **Constructos de resiliencia:** Introspección, autoaceptación.
- **Arte: Medio/Técnica:** Collage o técnica mixta.
- **Descripción:** A pesar de soportar el dolor físico y emocional de toda la vida como resultado de un grave accidente de autobús, Frida Kahlo canalizó sus experiencias en su arte, creando obras profundamente personales y evocadoras que exploran temas de identidad, sufrimiento y resiliencia. Su capacidad para encontrar la belleza y la fuerza frente a la adversidad sigue resonando en el público de hoy. Crea una obra de arte, basada en las pinturas de Frida Kahlo, que represente los sentimientos más íntimos de uno: preocupaciones, tristezas, miedos, desamores, arrepentimientos, ansiedades, etc. como lo hizo Frida. Algunos ejemplos que se pueden utilizar son *Las dos Fridas* (1939), *El árbol de la esperanza* sigue siendo fuerte (1949), *Memoria*, *El corazón* (1937), *Sin esperanza* (1945), *El hospital Henry Ford (La cama voladora)* (1932), *La columna rota* (1944) y *The Dream (The Bed)* (1940).
- **Intervención en habilidades de resiliencia:** Autoimagen, autoaceptación, autoestima, autoexpresión, ingenio, resolución de problemas de formas nuevas y originales, desbloqueo de recursos internos para lidiar con el estrés.
- **Proceso:** *Iniciar* con un breve esbozo de la actividad a desarrollar y mostrar diversas obras de arte creadas por Frida Kahlo como ejemplos que servirán como referencias. Opcionalmente, proyectar la película *Frida* (versión 2002), que tendrá una duración adicional de 123 minutos. Explique que el arte puede servir como un vehículo para transmitir nuestros sentimientos más íntimos: nuestras

Figura 5.24. *Fado Emoción, Marina, Técnica mixta sobre papel.*



Ejemplo 2. Texto descriptivo de memoria: "Estamos solos y estamos juntos".

Figura 5.26. *Fado Emoción, Inês, Técnica mixta sobre papel.*



preocupaciones, tristezas, temores, angustias, arrepentimientos, ansiedades, etc. El arte se puede utilizar para exteriorizar estas emociones que a veces nos reprimen, y al reconocerlas y aceptarlas, podemos experimentar una sensación de liberación o liberación. Los participantes tendrán la oportunidad de reflexionar sobre esto a través de la representación artística.

Figura 5.27. *Las dos Fridas*, 1939



Figura 5.28. *El árbol de la esperanza sigue siendo fuerte*, 1949

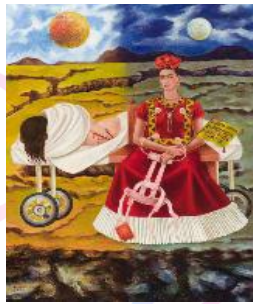


Figura 5.29. *Hospital Henry Ford (La cama voladora)*, 1932



Deben sentirse libres, ya que no se hará ningún juicio, y el arte de Frida Kahlo es un buen ejemplo de ello. Esta actividad también es beneficiosa porque no se requieren habilidades artísticas específicas para lograr un resultado satisfactorio, dada la ingenuidad en el arte de Frida Kahlo, donde el tema ocupa un lugar central y el arte simplemente sirve como vehículo para la expresión. Esto también se aplica al medio/técnica utilizado.

Al final de la actividad, los participantes escribirán una reflexión descriptiva sobre la tarea realizada, guiados por preguntas centradas en los factores de resiliencia a abordar. Reflexionarán sobre los resultados y desenlaces de sus obras de arte. Los participantes también pueden reflexionar sobre su proceso creativo y el simbolismo de su trabajo. Anímelos a compartir cómo sus obras de arte representan su viaje de resiliencia y las emociones que experimentaron durante el proceso.

- **Duración:** 1 hora 30 minutos
- **Materiales necesarios para la actividad:** Revistas/periódicos, varios tipos de papel/cartón de diferentes colores, cola para madera, tijeras, pinceles, lápices, marcadores, etc.
- **Ejemplos de obras de arte de los estudiantes**

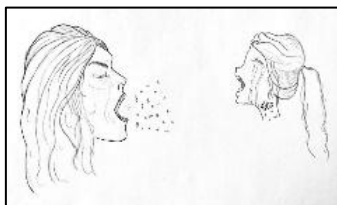
Ejemplo 1. Texto descriptivo de memoria: "Desde que era pequeño, mis piernas no me han permitido hacer mucho ejercicio, lo que ha influido en mi elección de pasatiempos. Con el tiempo perdí la visión porque dibujaba de noche, lo que me reconfortaba. Hoy en día, no me es posible forzar demasiado la vista porque los dolores de cabeza y el dolor alrededor de los ojos son insoportables".

Figura 5.30. *Penas, Dária, plumas sobre papel.*



Ejemplo 2. Texto de memoria descriptiva: Recibía comentarios desagradables sobre mi cuerpo de personas de mi clase / otras personas en la escuela. Me hizo sentir mal, incluso hoy.

Figura 5.32. Penas, Letícia, Pluma sobre papel.



Ejemplo 3. Texto de memoria descriptiva: "Mi idea es representar mi dolor, que es no poder expresarme con palabras y expresar todo lo que siento mientras muchas personas me gritan y dicen lo que quieran solo porque saben que no voy a hacer nada y no me voy a defender."

Figura 5.33. Dolores, Jesús, carboncillo sobre papel.

Ejemplo 4. Texto de memoria descriptiva: "Mis penas, tal como han sido desde el año pasado, are Problemas psicológicos que me cambiaron mucho, sobre todo en el momento en que eran más fuertes, me trajeron un miedo, un miedo a perder mi identidad (sin nombre) y mi esencia (sin alma). La persona del dibujo no tiene ojos ni cejas para quedar irreconocible y los hice de tal manera que no es posible distinguir entre si es hombre o mujer, precisamente como una forma de representar su falta de identidad".



Figura 5.34. Penas, Mariana, Pasteles al óleo sobre papel

Ejemplo 5. Texto de memoria descriptiva: "Dismorfia facial - Condición de salud mental en la que una persona tiene una percepción distorsionada de la apariencia de su rostro".



Figura 5.35. Penas, Lia, Pasteles al óleo sobre papel

Ejemplo 6. Texto de Memoria Descriptiva: "Este dibujo representa la soledad, estar en un espacio aislado. Las raíces que emanan de su cuerpo muestran que la persona no ha salido de ese espacio durante mucho tiempo. También representa el miedo a crecer, que se simboliza con el sol reflejándose en mí, lo que haría que las plantas crecieran más".

Figura 5.36. Penas, Diogo, lápices de colores sobre papel



Ejemplo 7. Texto de memoria descriptiva: "La idea representada es el dolor de espalda que siento después de permanecer en la misma posición durante mucho tiempo o levantar pesas".



6.- Rasga, rasga y corta

- *Constructos de resiliencia:* Superación de desafíos y búsqueda de fuerza en la adversidad.
- *Arte: Técnica:* Corte (Arte Destructivo) con pintura, dibujo o técnica mixta.
- *Descripción:* Actividad que brinda a los participantes la oportunidad de explorar el concepto de resiliencia a través de la expresión creativa. Al incorporar cortes simbólicos y colores vibrantes, los participantes pueden representar visualmente su viaje de superación de desafíos y búsqueda de fuerza en la adversidad, inspirados en las técnicas innovadoras de Lucio Fontana. Ejemplos de ello son la obra de Lucio Fontana.

Figura 5.37. Lucio Fontana en el trabajo.

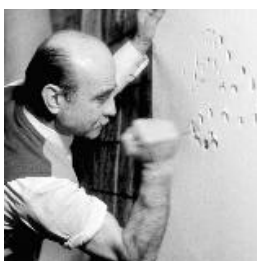


Figure 5.38. Lucio Fontana, *Piastrella* (1959)



Figura 5.39. Lucio Fontana, *Concepto Espacial*



- *Intervención en Habilidades de Resiliencia:* Superación de adversidades, desafíos y obstáculos.
- *Proceso:* Comienza con un breve esbozo de la actividad a desarrollar y muestra diversas obras de arte creadas por artistas como ejemplos que servirán como referencias. Discuta el concepto de resiliencia con los participantes. Explique que la resiliencia es la capacidad de recuperarse de la adversidad y superar los desafíos. Comparta ejemplos de resiliencia del arte, la literatura o experiencias personales para inspirar a los participantes.
 - Entregue a cada participante un lienzo o papel resistente. Explique que crearán obras de arte que simbolizan su viaje de resiliencia, inspiradas en las técnicas de Lucio Fontana. Anímelos a pensar en los desafíos que han enfrentado y cómo los han superado. Invite a los participantes a hacer cortes o cortes deliberados en su lienzo con una herramienta de corte. Explique que esos cortes representan los desafíos y obstáculos que han enfrentado en sus vidas. Anímelos a reflexionar sobre la profundidad y la dirección de los recortes, lo que puede simbolizar la resiliencia que han demostrado para superar estos desafíos.
 - Una vez que se hacen los cortes, los participantes pueden comenzar a pintar o agregar color a sus obras de arte. Anímelos a usar colores vibrantes para simbolizar la fuerza, la esperanza y la perseverancia. También pueden incorporar texturas o patrones para representar la complejidad de su viaje.
 - Opcionalmente, proporcione a los participantes citas inspiradoras o afirmaciones relacionadas con la resiliencia. Pueden incorporarlas a sus obras de arte pintándolos en el lienzo o agregándolos como elementos de textura alrededor de los cortes.
 - Esta actividad es beneficiosa porque no se requieren habilidades artísticas específicas para lograr un resultado satisfactorio, como es el caso del medio/técnica artística que se va a aplicar.

- Al final de la actividad, los participantes escribirán una reflexión descriptiva sobre la tarea realizada, guiados por preguntas relacionadas con los factores de resiliencia a abordar. Reflexionarán sobre los resultados y desenlaces de su creación artística. También pueden reflexionar sobre su proceso creativo y el simbolismo de sus obras de arte. Anímelos a compartir cómo sus obras de arte representan su viaje de resiliencia y las emociones que experimentaron durante el proceso.
- *Duración:* 1 hora 20 minutos
- *Materiales necesarios para la actividad:* lienzo, papel de acuarela o papel Canson blanco, tinta china, pinceles, lápices de colores, marcadores, acuarelas, herramienta de corte (como un cuchillo X-Acto o tijeras), etc.
- *Opcional:* Citas o afirmaciones inspiradoras

7.- Pintura de resistencia de la noche estrellada

- *Constructos de resiliencia:* Superación de desafíos y búsqueda de fuerza en la adversidad.
- *Arte: Técnica:* Pintura creativa y expresiva
- *Descripción Resumen de la actividad:* Explorando la resiliencia a través de La noche estrellada de Vincent van Gogh
- *Objetivo:* Esta actividad presenta a los participantes La noche estrellada de Vincent van Gogh, destacando sus luchas con la salud mental y las dificultades financieras y su persistencia en la creación de arte. Los participantes reflexionan sobre los elementos de la pintura y su resonancia personal, luego crean sus propias interpretaciones, centrándose en el uso del color, la textura y el movimiento de Van Gogh para transmitir resiliencia. La actividad enfatiza la libertad creativa y la experimentación, culminando en un texto reflexivo sobre el proceso creativo y el simbolismo de su obra de arte en su viaje personal de resiliencia.
- *Intervención en Habilidades de Resiliencia: Áreas de enfoque centrales:* Perseverancia, expresión emocional, adaptabilidad, esperanza y optimismo, proceso
- *Introducción a la Noche Estrellada y la Resiliencia:* Comience presentando a los participantes la obra maestra de Vincent van Gogh, La Noche Estrellada. Analice cómo Van Gogh enfrentó desafíos significativos, incluidos problemas de salud mental y dificultades financieras, pero perseveró para crear obras de belleza e importancia duraderas. Explique que la resiliencia, al igual que la expresión creativa, puede proporcionar fortaleza en tiempos difíciles.
- Entregue a los participantes imágenes de la Noche estrellada e invítelos a reflexionar sobre la pintura. Anímelos a considerar los aspectos de la pintura que resuenan con ellos personalmente y la forma en que el uso del color, la textura y el movimiento de Van Gogh transmite resistencia y belleza en medio de la oscuridad.
- *Proceso creativo guiado:* Invite a los participantes a usar sus reflexiones y emociones como inspiración para crear sus propias interpretaciones de La noche estrellada. Proporcione la siguiente orientación:

Figura 5.40. Noche estrellada
Vincent Van Gogh



- Técnicas básicas de pintura, como mezclar colores, crear texturas y aplicar pinceladas.
- Fomente la experimentación con diferentes tamaños de pincel y técnicas para capturar el movimiento arremolinado y la energía dinámica característica de la obra de Van Gogh.
- Enfatice que no hay reglas estrictas: los participantes deben sentirse libres de expresarse de manera auténtica. Recuérdeles que la resiliencia, al igual que las estrellas en el cielo nocturno, puede brillar más durante los momentos de oscuridad. Fomente la incorporación de temas como la esperanza, la fuerza y la perseverancia en sus pinturas.
- *Reflexión e intercambio:* Concluya la actividad pidiendo a los participantes que escriban un texto reflexivo sobre su proceso creativo. Indíqueles preguntas sobre los factores de resiliencia explorados:
 - ¿Cómo simboliza su obra de arte su viaje personal de resiliencia?
 - ¿Qué emociones experimentaron durante el proceso creativo?
 - ¿Cómo se conecta su interpretación con sus reflexiones sobre La noche estrellada?
 - Invite a los participantes a compartir sus obras de arte y reflexiones, fomentando un ambiente de apoyo para el debate y la inspiración mutua.
- *Duración:* 1 hora 20 minutos
- *Materiales necesarios:* Lienzo o papel resistente, pinturas (acrílicas o acuarelas), pinceles de varios tamaños, paleta para mezclar pinturas
- *Opcional:* Citas inspiradoras o afirmaciones relacionadas con la resiliencia

8.- Muro de graffiti Resilience

- *Constructos de resiliencia:* Superación de desafíos y búsqueda de fuerza en la adversidad.
- *Arte: Medio/Técnica:* Graffiti y Plantilla
- *Descripción:* El arte del graffiti de Banksy a menudo transmite fuertes mensajes sociales y políticos, y sus obras pueden servir como poderosos símbolos de resiliencia frente a la adversidad. Esta actividad brinda a los participantes la oportunidad de expresarse creativamente mientras exploran el tema de la resiliencia a través del arte del graffiti. Al inspirarse en el estilo y los mensajes de Banksy, los participantes pueden crear una obra de arte visualmente impactante y emocionalmente resonante que promueva la resiliencia y la solidaridad.
- *Intervención en Habilidades de Resiliencia:* Fomente la creatividad, la colaboración y la expresión mientras transmite poderosos mensajes de fortaleza, perseverancia y esperanza.

Figura 5.41. Banksy Graffiti Arte 1



Figura 5.42. Banksy Graffiti Art 2



- *Proceso:* Comience presentando a los participantes el arte del graffiti de Banksy y discutiendo cómo sus obras a menudo transmiten mensajes de resiliencia, protesta y esperanza. Muestre ejemplos del arte de Banksy que resuenen con temas de resiliencia y discuta el impacto de su arte en el discurso público. Facilite una lluvia de ideas en la que los participantes puedan discutir ideas para su obra de arte de graffiti. Anímelos a pensar en lo que significa la resiliencia para ellos personalmente y cómo pueden transmitir este mensaje a través de su arte. Proporcione a los participantes una hoja grande de papel o cartón para que sirva como "muro de graffiti". Anime a los participantes a usar pintura en aerosol, marcadores, plantillas y otros materiales de arte de graffiti para crear sus propias contribuciones únicas a la pared.
 - Pueden incorporar símbolos, imágenes y texto que transmitan mensajes de resiliencia, fuerza y esperanza. Recuerde a los participantes que deben estar atentos al espacio y respetar las contribuciones de los demás a la pared. Anime a los participantes a buscar citas inspiradoras relacionadas con la resiliencia. Pueden incorporarlas a su arte de graffiti estampándolos en la pared o escribiéndolos en negrita. Los participantes podrían incorporar elementos interactivos en su arte de graffiti, como códigos QR que se vinculan a historias de resiliencia en la comunidad, o espacios donde los transeúntes pueden agregar sus propios mensajes de esperanza y aliento.
 - Al final de la actividad, los participantes escribirán un texto descriptivo de memoria sobre la tarea realizada, guiado por preguntas dirigidas a los factores de resiliencia a abordar y reflexionarán sobre el resultado/desenlace de su creación artística. Pueden reflexionar sobre su proceso creativo y el simbolismo de sus obras de arte. Anímelos a compartir cómo sus obras de arte representan su viaje de resiliencia y las emociones que experimentaron durante el proceso.
- *Duración:* 1h 20min
- *Materiales necesarios para la actividad:* Hojas grandes de papel o cartón, materiales variados de arte de graffiti (pintura en aerosol, marcadores, plantillas, etc.).
- *Opcional:* Citas inspiradoras o afirmaciones relacionadas con la resiliencia.

9.- Respuesta del arte expresivo del Guernica

- *Constructos de resiliencia:* Empatía y solidaridad frente al trauma y el conflicto.
- *Arte: Técnica:* Pintura, dibujo y collage.
- *Descripción:* Esta actividad ofrece a los participantes la oportunidad de explorar el tema de la resiliencia a través del arte, inspirándose en el "Guernica" de Picasso y expresando sus propias emociones, ideas y experiencias en un entorno creativo y de apoyo.
- *Intervención en Habilidades de Resiliencia:* Obtener perspectiva sobre cómo se puede demostrar la resiliencia frente al trauma y el conflicto.
- *Proceso:* Comience presentando a los participantes la poderosa pintura antibélica de Pablo Picasso, *Guernica*. Discuta el contexto histórico de la pintura y cómo sirve como símbolo de resiliencia y resistencia frente a la violencia y la opresión.

Figura 5.43. *Guernica*, Pablo Picasso, 1937



Enfatizar el uso del arte por parte de Picasso como herramienta para el comentario social y la defensa. Proporcione a los participantes imágenes de *Guernica* e invítelos a reflexionar sobre los temas y emociones transmitidos en la pintura. Anímelos a considerar cómo las personas y las comunidades pueden demostrar resiliencia después de un trauma y un conflicto.

- Pida a los participantes que creen su propia respuesta artística expresiva inspirada en *el Guernica*. Pueden optar por representar temas de resiliencia, resistencia, esperanza o solidaridad, basándose en sus propias experiencias o en las de otros. Anime a los participantes a experimentar con diferentes materiales de dibujo y pintura, así como con técnicas de collage, para transmitir su mensaje de manera efectiva. Pueden usar el simbolismo, el color y la composición para evocar emociones y provocar pensamientos. Recuerde a los participantes que su obra de arte no tiene por qué ser literal o realista, el objetivo es expresarse de forma auténtica y comunicar sus ideas y sentimientos.

- Al final de la actividad, los participantes escribirán un texto descriptivo de memoria sobre la tarea realizada, guiado por preguntas dirigidas a los factores de resiliencia a abordar y reflexionarán sobre el resultado/desenlace de su creación artística. Pueden reflexionar sobre su proceso creativo y el simbolismo de sus obras de arte. Anímelos a compartir cómo sus obras de arte representan su viaje de resiliencia y las emociones que experimentaron durante el proceso.

- **Duración:** 1h 20min
- **Materiales necesarios para la actividad:** Hojas grandes de papel o lienzos, materiales de dibujo y pintura (lápices, carboncillo, rotuladores, pinturas, etc.), materiales de collage (periódicos, revistas, retazos de tela, etc.).

10.- ¡¡¡Gritar!!!

- **Constructos de resiliencia:** Introspección, aceptación y expresión de la fuerza interior.
- **Arte: Técnica/Pintura** y dibujo creativos y expresivos
- **Descripción:** Esta actividad ofrece a los participantes la oportunidad de explorar el tema de la resiliencia a través del arte, inspirándose en *El grito* de Edvard Munch y expresando sus propias emociones y experiencias en un entorno creativo y de apoyo.
- **Intervención en Habilidades de Resiliencia: Fomentar** una comprensión y aceptación más profundas de las propias emociones y experiencias.
- **Proceso:** Comience presentando a los participantes la icónica pintura de Edvard Munch, *El grito*. Discuta cómo la pintura expresa sentimientos de ansiedad, miedo y pavor existencial, al mismo tiempo que sirve como un poderoso símbolo de resiliencia frente a la agitación interior. Enfatice que el arte puede ser una forma significativa de explorar y lidiar con las emociones difíciles.
 - Proporcione a los participantes imágenes de *El Grito* e invítelos a reflexionar sobre las emociones y los temas transmitidos en la pintura. Anímelos a pensar en

Figura 5.44. Edvard Munch, *El grito*, litografía (1895)



Figura 5.45. Edvard Munch, *El grito* (1893)



momentos de su propia vida en los que se hayan sentido abrumados o angustiados, así como en momentos de fortaleza y resiliencia.

- Pida a los participantes que creen su propio autorretrato expresivo inspirado en *El grito*. Pueden elegir representarse a sí mismos en un momento de ansiedad, miedo o frustración, al mismo tiempo que incorporan elementos de resiliencia y fuerza interior. Anime a los participantes a experimentar con diferentes materiales y técnicas de dibujo para transmitir sus emociones de manera efectiva. Pueden usar líneas audaces, expresiones exageradas y colores vibrantes para capturar la intensidad de sus sentimientos. Recuerde a los participantes que sus autorretratos no necesitan ser realistas o perfectos: el objetivo es expresarse de manera auténtica y explorar sus emociones a través del arte.

- Al final de la actividad, los participantes escribirán un texto descriptivo de memoria sobre la tarea realizada, guiado por preguntas dirigidas a los factores de resiliencia a abordar y reflexionarán sobre el resultado/desenlace de su creación artística. Pueden reflexionar sobre su proceso creativo y el simbolismo de sus obras de arte. Anímelos a compartir cómo sus obras de arte representan su viaje de resiliencia y las emociones que experimentaron durante el proceso.

- *Duración:* 1h 20min.
- *Materiales necesarios para la actividad:* Papel o lienzo, materiales de dibujo (como lápices, carboncillo, pasteles o marcadores).

Evaluar los logros de la resiliencia

Reflexión y discusión: Al final de cada actividad, los participantes escribirán un texto descriptivo de memoria sobre la tarea que realizaron, guiados por preguntas relacionadas con los factores de resiliencia que se están abordando. Reflexionarán sobre el resultado o desenlace de su creación artística, teniendo en cuenta su proceso creativo y el simbolismo de su obra de arte. Anime a los participantes a compartir cómo sus obras de arte representan su viaje de resiliencia y las emociones que experimentaron durante el proceso.

Exposición y Compartir: La resiliencia es compartir, empatizar, trabajar en equipo, crear, ..., qué mejor manera de desarrollarla que crear un espacio de galería donde los participantes puedan exponer sus obras y compartir sus historias de resiliencia entre ellos, un espacio común con diferentes grupos, diferentes capacidades, opiniones, que ayudarán a enriquecer la actividad, etc... Anímelos a celebrar sus fortalezas y apoyarse mutuamente en su viaje continuo de resiliencia.

Figura 5.46.

Arte y Creatividad Módulo RESUPERES. Diferentes capacidades, opiniones, ... (La emoción del arte).



5.1.3. Programa de actividades RESUPERES para desarrollar la Resiliencia a través del Arte y la Creatividad

El equipo RESUPERES Portugal (UAlg), con los profesores Mártires, M. y Santos, J., ha creado un programa de actividades para el desarrollo y mejora de la resiliencia en el contexto universitarios, basado en las técnicas del Arte y la Creatividad basadas en la emoción. Aunque se aborda la resiliencia como un concepto global, RESUPERES se ha centrado en trabajar las siguientes habilidades de resiliencia:

- Creatividad (siete sesiones impartidas a través de módulos de grado se centrarán en esta habilidad).
- Mindfulness (conciencia, centrar la atención en el momento presente), (tres sesiones impartidas a través de módulos de grado se centrarán en esta habilidad).

Desarrollo y procedimiento de la intervención:

Como medio para desarrollar la resiliencia en la educación superior a través del arte y la creatividad, RESUPERES ha creado un módulo específico, impartido a través de la plataforma interactiva **RESUPERES Módulo 1. Arte y Creatividad** ([Enlace: Curso: Módulo 1 - Arte y Creatividad | resuperesLMS](#)). Este módulo está estructurado de la siguiente manera:

- Programación: 12 sesiones (se seleccionó este número de sesiones porque la literatura existente sugiere que, en estudiantes universitarios, entre 8-16 sesiones son efectivas para lograr mejoras).
- Público objetivo: alumnado y profesorado universitario.
- Contenido de las sesiones de arte y creatividad:
 - ✚ Sesión 1: Introducción: "¿Todos los seres humanos tenemos un instinto artístico?"
 - ✚ Sesión 2: Evidencia de la universalidad de la expresión artística.
 - ✚ Sesión 3: Exploración de la música y el movimiento.
 - ✚ Sesión 4: Escuchar y observar.
 - ✚ Sesión 5: Introducción al collage de autorretratos.

- ✚ Sesión 6: "¡Upps! (Salpicaduras de tinta)".
- ✚ Sesión 7: Arte fuera de la caja.
- ✚ Sesión 8: Actividad "Emoción del Fado".
- ✚ Sesión 9: Explorando la vida y el arte de Frida.
- ✚ Sesión 10: Taller de arte "Sé como Frida".
- ✚ Sesión 11: Actividad "Rasga, Rasga y Corta".
- ✚ Sesión 12: Reflexión y evaluación.



Figura 5.47.

Implementación de la asignatura RESUPERES en Portugal (Módulo Arte y Creatividad, Prof. Mártires, M.).

Figura 5.48.

Collage. Equipo RESUPERES, y Proyectos realizados en el Estudio Piloto Portugal (Módulo Arte & Creatividad trabajando la Emoción, Prof. Mártires, M.).



5.2. Formación autobiográfica

Esta sección fue debatida conjuntamente por Fabrizio Manuel Sirignano y María Federica Paolozzi, pero la redacción y autoría de las secciones son individuales, correspondiendo las secciones 5.2.1 y 5.2.2 a Fabrizio Manuel Sirignano y las secciones 5.2.3 a 5.2.7 a María Federica Paolozzi (UNISOB).

5.2.1. Revisión de la investigación sobre la autobiografía y las historias de vida en relación con la resiliencia

El método de las historias de vida se desarrolló en la década de 1920 en los Estados Unidos dentro del campo de la investigación sociológica clásica. Desde entonces, ha sido utilizado por diversas disciplinas, ganando protagonismo en la reflexión pedagógica como una herramienta didáctica y metodológica innovadora. Hoy en día, es reconocida como una escuela internacional establecida, activa durante aproximadamente cincuenta años, con figuras destacadas como Duccio Demetrio (1996, 1998), Pierre Dominicé (2000), Peter Alheit (2018, 2022) y Gaston Pineau

Figura 5.49.

Autobiografía e Historias de Vida en relación a la Resiliencia, Árbol de Historias de Vida (Módulo RESUPERES).



En el centro del enfoque y la metodología autobiográfica se encuentran los estudios realizados por Jerome Bruner, quien complementa el pensamiento científico tradicional con el pensamiento narrativo (Bruner, 1986). El pensamiento narrativo se considera una modalidad cognitiva que estructura la experiencia y las interacciones sociales dotándolas de significado y significado. Según Bruner, la narración sirve como una herramienta interpretativa y cognitiva que permite a los individuos comprender mejor las creencias y valores que dan forma a sus vidas y, en consecuencia, a sus identidades (Bruner, 1990, 1996). Esto posiciona el pensamiento narrativo como un enfoque educativo y formativo, que trasciende las distinciones históricas, culturales, territoriales, de género y de clase social. El método narrativo y autobiográfico, dentro de un contexto formativo y autoformativo, es aplicable a lo largo de toda la vida y a todas las personas. Por lo tanto, es un método preferido para acceder a una forma de verdad y educación relevante para todos los grupos de edad y antecedentes

culturales, que sirve como una herramienta cualitativa privilegiada para la educación intercultural (Sirignano, 2002, 2019).

Las dimensiones narrativas y autobiográficas se han asociado durante mucho tiempo con conceptos más amplios de la educación y la autoformación, que contienen inherentemente aspectos formativos. Están estrechamente ligados a las tradiciones pedagógicas, en particular a las enseñanzas de John Dewey, quien enfatizó el pensamiento reflexivo como un modelo clave de competencia educativa, especialmente desde una perspectiva profesional.

La autobiografía y las historias de vida son metodologías cualitativas que conciben la educación como un proyecto de vida y un proceso de construcción de sentido. Estos enfoques estimulan las capacidades de reflexión y autorreflexión, permitiendo a los individuos intervenir activamente en sus tendencias proyectivas (Sirignano et al., 2016). Duccio Demetrio (1996) identifica el acto de narrar la autobiografía como una herramienta de autocuidado, enmarcando el pensamiento autobiográfico como una colección de recuerdos que permite a los individuos sentir y vivir continuamente sus vidas. Este proceso transforma la pasión por el pasado en una pasión por la vida futura, dando sentido a la vida misma. Narrar la propia biografía cumple una función no sólo artística sino también terapéutica, estrechamente ligada a los procesos de autoeducación y autoformación. A través de esto, los individuos aprenden de sí mismos al mismo tiempo que se abren a los demás (Demetrio, 1996). Reflexionar sobre las propias experiencias fomenta una perspectiva que permite una mayor autoconciencia, ofreciendo una visión de las acciones, los errores, las desgracias, las alegrías y otras facetas de la vida. Esta reconciliación con uno mismo, en última instancia, mejora la comprensión de los demás.

Franco Cambi (2002) describe el proceso narrativo del yo como un viaje formativo en el que los individuos asumen el autocuidado como una tarea y estructura personal. La narración autobiográfica permite a los individuos trazar el hilo rojo que constituye su sentido de sí mismos. El automodelo resultante evita la dispersión en los innumerables canales de los acontecimientos vividos e imbuje de significado la propia historia. Esta identidad es abierta, compleja, problemática, generativa y, sobre todo, formativa.

A continuación, se destacan los aspectos clave relacionados con la educación autobiográfica y las historias de vida:

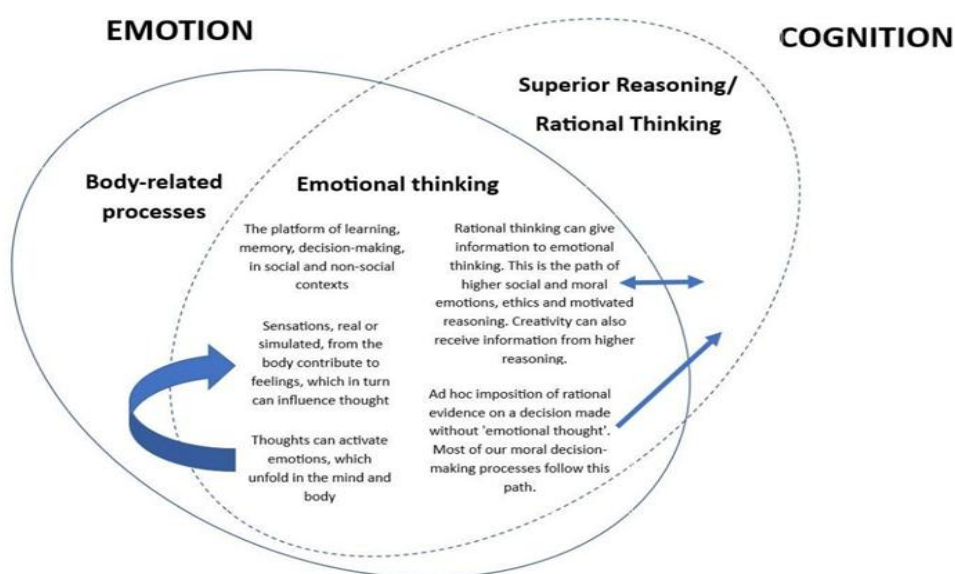
- Facilita el logro de los objetivos cognitivos y educativos, ya que el enfoque se basa en la potenciación de la subjetividad individual.
- Responde adecuadamente a la dimensión procedimental y transformadora que subyace en todo auténtico viaje educativo.
- Reconecta con la construcción de un horizonte de sentido dentro del cual se puede situar la dimensión del proyecto de vida.
- Facilita la adquisición de la autoconciencia y ofrece la oportunidad de reinterpretar los caminos de la vida y los acontecimientos que han moldeado y siguen moldeando la vida de las personas.
- Enfatiza la comprensión de un fenómeno por encima de proporcionar explicaciones abstractas o puramente cuantitativas.

- Destaca los mecanismos cognitivos y descubre las "teorías" y conocimientos implícitos que los individuos poseen, lo que permite la transformación de las actitudes mentales.
- Ayuda a las personas a reconocer la interacción dinámica entre las dimensiones cognitivas, afectivas, morales y emocionales del conocimiento.
- Promueve la emancipación al empoderar a las personas para que se expresen y afirmen su existencia dentro del contexto social.
- Permite a las personas desarrollar plenamente su sentido de sí mismas, proporcionando un marco narrativo que une el pasado y el presente, al tiempo que las equipa con las herramientas cognitivas para dar forma a su futuro.

Las trayectorias educativas que incorporan la autonarración facilitan el desarrollo holístico de las capacidades cognitivas, así como de las habilidades emocionales y relacionales. Este enfoque apoya el crecimiento integral del individuo a través de un conocimiento que se negocia continuamente dentro de una relación comunicativa abierta, crítica y dinámica. En este contexto, los individuos no tienen miedo de relacionarse y abrirse a los demás, y luego volver dentro de sí mismos, sabiendo que son aceptados por lo que realmente son (Sirignano, 2019; Sirignano y Maddalena, 2021).

Figura 5.50.

La interconexión entre la emoción y la cognición: el pensamiento emocional



Fuente: Adaptado por Immordino-Yang y Damasio (2007).

Uno de los propósitos clave del trabajo autobiográfico y narrativo está estrechamente relacionado con la relación entre cómo pensamos, representamos la realidad y experimentamos las emociones. Los procesos de pensamiento juegan un papel decisivo en la configuración del bienestar emocional, psicológico y social (Rossi, 2013). La forma en que interpretamos y representamos el mundo influye significativamente en cómo nos sentimos y guía nuestras decisiones y acciones. Un análisis del pensamiento positivo sugiere que nuestra mentalidad no está determinada únicamente por las situaciones

específicas que experimentamos. Por ejemplo, podemos mantener una actitud positiva incluso en circunstancias difíciles, mientras que también es posible albergar pensamientos negativos en ausencia de condiciones difíciles o dramáticas. Los términos felicidad e infelicidad no son equivalentes directos de la realidad física; son representaciones moldeadas por la percepción (Cyrulnik, 2007). La sensación de felicidad, por tanto, depende más de cómo nuestro cerebro la interpreta y percibe que de las circunstancias externas. A menudo, la felicidad no se correlaciona directamente con condiciones existenciales tangibles o eventos específicos en las biografías personales. En cambio, está influenciado por las formas únicas en que narramos, interpretamos y explicamos nuestras experiencias (Rossi, 2013).

Figura 5.51.

RESUPERES team building your Emotions Tree, en el Estudio Piloto Italia (Módulo Formación Autobiográfica, Profs. Maddalena, S. & Paolozzi, F.).



Las técnicas narrativas proporcionan una valiosa contribución al fortalecimiento de la conciencia de los mecanismos de pensamiento y los procesos de mentalización, permitiendo a las personas reconocer y manejar sus estados mentales, tanto negativos como positivos. La autonarración fomenta el desarrollo del pensamiento narrativo, que abarca

la complejidad y la no linealidad. Este proceso implica un viaje mental no lineal que emplea la metáfora como herramienta central. Como sugiere Edgar Morin (2000), la metáfora es un aspecto fundamental del pensamiento narrativo, un indicador de no linealidad que permite la apertura a múltiples interpretaciones o reinterpretaciones.

A través del acto de narrar, las personas pueden establecer interconexiones que facilitan una comprensión más profunda de los eventos, las experiencias vividas y las emociones. En este contexto, el uso de razonamientos abductivos, metáforas, alegorías y analogías enriquece estas interconexiones, haciéndolas más significativas: "A menudo, es solo a través de la metáfora que uno puede comprender la singularidad y el valor inestimable de una experiencia de vida, reconociendo que puede ser más desafiante y problemática cuando se aborda únicamente a través de su descripción directa, expresada en términos neutros, lenguaje lógico, prosaico" (Formenti, 1998, p. 151).

Cuando se aplica en contextos educativos grupales -como clases, cursos de capacitación o entornos laborales- el método autobiográfico y de historias de vida ofrece una oportunidad para lograr interpretaciones compartidas, mejorar la autoestima y fortalecer las habilidades de construcción de relaciones interpersonales (Sirignano y Maddalena, 2012) a través de:

- Escuchar diferentes historias sobre un determinado tema o segway de vida conduce a la construcción de una "verdad compartida" que desarrolla la conciencia crítica, la capacidad de escuchar, dialogar y co-construir significados.

- Compartir experiencias, representaciones e interpretaciones puede mejorar la autoestima a través de la "reevaluación del propio pasado".
- Relacionarse con los demás para compartir la historia, los sentimientos y la visión del mundo permite reflexionar sobre la forma en que se establecen las relaciones interpersonales.

Esencialmente, se pueden identificar tres momentos cruciales en el viaje educativo facilitado por el método autobiográfico y de historias de vida. En estos momentos, se hacen evidentes las dimensiones transformadoras que promueve este enfoque:

- Momento de autorreflexión: El narrador reflexiona sobre los acontecimientos de su propia vida.
- Momento de la explicación: El narrador atribuye significado a los acontecimientos presentados anteriormente.
- Momento de la meta-explicación: El narrador se reposiciona dentro de las diversas esferas de su existencia.

Figura 5.52.

Narrando Emociones con Barro (Estudiantes en la Implementación de la asignatura RESUPERES en Italia).



La dimensión de creación de sentido facilitada por el método autobiográfico se refiere a la capacidad de estructurar la propia subjetividad a través de la reflexión y la mentalización. La mentalización conecta los estados cognitivos y emocionales, lo que permite a las personas reflexionar sobre sus propios estados mentales y los de los demás. Recordar la propia historia de vida a través del método autobiográfico no es simplemente un recuento cronológico o una revisión lineal de eventos pasados. En cambio, es un compromiso activo con la memoria, lo que permite nuevas perspectivas y visiones proyectivas del futuro.

La práctica autobiográfica implica el desarrollo de paradigmas, patrones y estructuras (Sirignano y Maddalena, 2012) que hacen que la subjetividad individual sea visible, comunicable y compartible. En este sentido, la subjetividad "necesita ser interpretada y estructurada para expresarse; La estructura sin subjetividad es un esquema vacío, estático, fijo y, sobre todo, es inútil a nivel educativo" (Formenti, 1998, p. 145).

5.2.2. ¿Por qué utilizar la autobiografía en la educación?

En los últimos años, el enfoque autobiográfico en la educación ha ganado cada vez más protagonismo en los entornos académicos, y sus aplicaciones se han expandido a diversos

contextos, como el lugar de trabajo, la comunidad, los entornos socioeducativos y las escuelas. El uso de la autobiografía en la educación brinda una oportunidad vital para fomentar el desarrollo cognitivo, emocional y social de las personas. El enfoque autobiográfico ofrece un marco estructurado para la reflexión crítica sobre las experiencias personales, facilitando la construcción de sentido y la autoconciencia. A través de este proceso, el alumnado pueden obtener una comprensión más profunda de sí mismos, mejorando su conciencia de las habilidades, los valores personales y la dinámica relacional.

La imagen de una concha marina simboliza acertadamente varios aspectos de la autonarración. Cuando uno acerca una concha marina al oído para escuchar el sonido del mar, adopta una postura de escucha, esencial para el autoaprendizaje, el aprendizaje de los demás y la comprensión del mundo que lo rodea. El crecimiento interior, que se deriva de recordar el pasado, analizar el presente e imaginar el futuro, se asemeja a un viaje en espiral alrededor de un eje imaginario, muy parecido a la forma de una concha marina. La identidad de cada persona es afín a este eje imaginario, que gira en torno a las elecciones realizadas o evitadas, en consonancia con su esencia. Al mismo tiempo, la identidad es como la concha marina misma, con sus intrincadas formaciones moldeadas por los encuentros y experiencias a lo largo del camino de la vida: guijarros, algas, entornos, personas e ideas. Revisar la propia vida, en particular sus hitos significativos y encuentros cruciales, implica embarcarse en un viaje de autoconciencia, un proceso que puede proporcionar percepciones profundas, dar forma a actitudes mentales y relacionales, y guiar futuras elecciones de vida.

Cuando la autonarración se expresa a través de la escritura, los aspectos formativos se magnifican. La escritura autobiográfica fomenta el autoanálisis, centrándose en el mundo interior y el autoaprendizaje, facilitado por lo que se denomina "bilocación cognitiva". Este concepto se refiere a la capacidad de observarse a uno mismo desde una perspectiva externa, como si fuera desde el punto de vista del otro. A medida que alguien escribe sobre sí mismo —aquí y ahora— se proyecta en un espacio y un tiempo diferentes, allí y entonces. Esta dualidad da lugar a dos figuras: la que escribe y la que se observa. A través de este proceso reflexivo, emergen similitudes o diferencias a través del tiempo y la perspectiva, generando un nuevo autoconocimiento.

El acto de escribir permite disfrutar del placer de recordar: revivir emociones pasadas, recordar sensaciones táctiles, auditivas y olfativas, saborear recuerdos agradables o atender viejas heridas. Usando otra metáfora marina, este proceso es como sumergirse en las profundidades de las propias experiencias, explorar los restos, descubrir tesoros escondidos y luego resurgir para respirar de nuevo. Puede sentirse como un "segundo nacimiento", trayendo energía renovada, un deseo de vivir más intensamente y una mayor conciencia.

Por último, la escritura deja una huella duradera, para uno mismo y para los demás. La posteridad puede recoger estos testimonios, aprendiendo de la propia vida, identificándose o divergiendo de las propias elecciones, reflexiones y emociones. Sobre todo, la autoescritura nos permite releer y reinterpretar nuestras propias historias, extrayendo valiosas ideas de nuestro pasado.

Los propósitos educativos del método autobiográfico en la educación se pueden resumir de la siguiente manera:

- Propósito heurístico: Descubrir nuevos significados de la propia vida reconstruyéndola a partir de la memoria.
- Propósito autoformador: Aprender de las propias experiencias y dar forma a la propia identidad, clarificando los proyectos de vida personales.
- Propósito transformador: Descubrir vidas "no vividas" y reabrir posibilidades para nuevas opciones.
- Propósito motivacional: Recuperar las ganas de aprender, evolucionar y mejorar.
- Propósito metacognitivo: Comprender la propia forma de pensar y aprender.

Las principales dimensiones involucradas en este método son las siguientes:

- Dimensión cognitiva: La memoria, el lenguaje y las habilidades narrativas se desarrollan a partir de las experiencias personales, lo que aumenta la implicación emocional y refuerza el aprendizaje.
- Dimensión emocional: Se promueve la autoestima, la autoconciencia en los individuos más jóvenes y la adquisición de identidad en los individuos mayores a través de la narración de relatos de la propia vida y la autorreflexión.
- Dimensión relacional: La escucha y el respeto a los demás son aspectos integrales del proceso autobiográfico, que se produce en un ambiente lúdico y agradable y, en consecuencia, facilita su interiorización.

Figura 5.53.

El árbol de la vida (Equipo RESUPERES en el Estudio Piloto Nápoles, Módulo de Formación Autobiográfica, Profs. Maddalena, S. & Paolozzi, F.).



5.2.3 Construcción de un ambiente colaborativo

Los entornos educativos y laborales que priorizan los aspectos socio-relacionales y el apoyo emocional tienden a lograr los mejores y más efectivos resultados, incluso desde una perspectiva de aprendizaje. McCombs y Pope (1994) propusieron un marco metodológico conocido como el Modelo de Empoderamiento Recíproco, que enfatiza que

la capacidad de aprender está estrechamente ligada a la motivación y al desarrollo de la autoestima. Desde esta perspectiva, los individuos cultivan habilidades y competencias a través de la interacción con otros dentro de un clima relacional de apoyo.

El objetivo es crear un entorno social que fomente las relaciones recíprocas y de apoyo, permitiendo a las personas construir una mayor confianza en sí mismas y abordar de manera efectiva los desafíos que presenta su contexto. El tipo de relaciones que se fomentan en este marco se basan en un modelo cooperativo, un enfoque específico para trabajar en colaboración para lograr objetivos compartidos.

Con el fin de promover una experiencia de aprendizaje cooperativo efectiva, se deben considerar cinco principios rectores, que se describen en la Tabla 5.1.

Tabla 5.1.

Principios rectores para la estructuración de un curso de formación cooperativa

Interdependencia positiva	El establecimiento de un objetivo compartido significa que no puede haber éxito individual sin éxito grupal.
Responsabilidad individual y grupal	Cada miembro del grupo es responsable del logro de objetivos compartidos.
Interacción constructiva	Se entiende la importancia de la confrontación mutua, la negociación de conocimientos y puntos de vista, y la ayuda y el apoyo mutuos.
Enseñanza o reflexión sobre las habilidades interpersonales	Se aprende a pasar de los estilos de afrontamiento competitivos e individualistas y a gestionar y mediar en conflictos, a veces inevitables.
Evaluación grupal	La retroalimentación es necesaria para comprender y comparar las propias elecciones y acciones y las de los demás, y permite comprender las teorías y perspectivas que guían las acciones.

Fuente: Estructura Adaptado de Johnson et al. (1994).

5.2.4. Autobiografía y vida profesional

La autobiografía es una herramienta valiosa para reflexionar sobre las dimensiones de la vida profesional, incluidas las acciones realizadas, los eventos significativos, las dinámicas relacionales y la planificación profesional. Ofrece información significativa sobre la conexión entre la vida profesional y personal, ayudando a los profesionales a descubrir las motivaciones más profundas detrás de sus experiencias laborales. Al fomentar una mayor autoconciencia, la autobiografía mejora la capacidad de planificar y mantener la motivación.

El viaje con los educadores tiene como objetivo crear un espacio de reflexión sobre la epistemología profesional, que se extiende más allá de las habilidades técnicas para incluir factores emocionales, afectivos y relacionales. La formación y el desarrollo profesional se entienden en dos dimensiones: verticalmente, a través de un itinerario educativo explícito que integra la formación inicial y continua, y horizontalmente, a través de la interacción de la práctica educativa y el lugar de trabajo, entendido como un entorno de aprendizaje y formación y un espacio para el crecimiento profesional.

En la implementación del pensamiento narrativo, el diálogo, la comprensión mutua y la objetivación de las experiencias abren el camino a nuevas perspectivas. Este potencial de transformación subraya el valor epistemológico de la práctica autobiográfica en la educación de adultos, que considera a los adultos como individuos capaces de aprender, crecer y cambiar.

La autobiografía puede servir como un camino transformador para las personas, permitiéndoles explorar profundamente sus experiencias vividas, buscar significado en sus acciones, reconocer las conexiones entre diferentes aspectos de la realidad y evaluar las decisiones que han tomado. El enfoque autobiográfico, si bien abarca todas las formas de conocimiento, tiene como objetivo identificar el conocimiento fundamental del individuo, guiándolo a reflexionar sobre los caminos experienciales a través de los cuales ha adquirido lo que sabe.

Al repasar momentos decisivos de su vida, las personas pueden reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, los desafíos que han enfrentado y las capacidades personales que han desarrollado. La práctica de narrar historias de vida se convierte en una herramienta funcional, que permite la integración de diversas dimensiones del yo, fomenta el equilibrio y ayuda a superar frustraciones e insatisfacciones.

Reconocer y compartir las emociones, buscar continuamente el significado y atribuir significado a las propias acciones son elementos centrales del proceso de formación. Estos elementos aportan orden, coherencia y autoconciencia, lo que permite a las personas establecer conexiones y tomar decisiones informadas que remodelan la planificación personal y profesional.

La siguiente tabla (Tabla 5.2.) es un esquema para un taller de autoformación:

Tabla 5.2.

Taller de autoformación para la narración autobiográfica profesional

Paso I	Retrospección e introspección	Escritura espontánea, Libre flujo de pensamientos	"Recuerdo que..." "Recuerdo cuando..." "Yo soy..."
Paso II	Recreación	Recogimiento de recuerdos	Emociones, objetos, lugares, personas, colores, olores...
Paso III	Memorias profesionales	Reconstrucción de la identidad profesional	Reuniones y eventos cruciales
Paso IV	Diario de autoobservación	Reflexión sobre la propia trayectoria profesional y socialización de la propia historia	Narración de episodios de la trayectoria profesional y atribución de sentido
Paso V	Cronografía profesional	Ordenar y hacer conexiones entre eventos	Narración de los puntos de inflexión clave en la trayectoria profesional de una persona
Paso VI	La vista desde arriba	Mentalización y desapego	Dibujar un mapa de la vida profesional asociando símbolos a cada etapa
Paso VII	La espiral existencial	Reconocimiento y empoderamiento	Los acontecimientos del pasado más lejano se sitúan en el centro de la espiral, extendiéndose gradualmente hacia los acontecimientos más recientes.
Paso VIII	El juego de la oca (Las Serpientes y las Escaleras)	Historia personal, socialización y conocerse	Actividad grupal que permita la construcción de una autobiografía colectiva
Paso IX	El Baúl de la Memoria	Hacer un balance de la propia trayectoria profesional y atribuir un sentido profundo a la propia historia profesional	Narración de elementos valiosos como las cosas aprendidas, los esfuerzos realizados, la satisfacción profesional

Fuente: Esquema adaptado de Anzaldi y Gedhini (1999).

5.2.5. Autobiografía y resiliencia

La reflexión sobre el concepto y el significado de la resiliencia en las discusiones recientes, particularmente en el contexto pedagógico, subraya su naturaleza procedimental y compleja. Ser resiliente o actuar con resiliencia significa tener la capacidad de superar las adversidades. Esto implica navegar por la interacción entre los aspectos negativos y positivos en un proceso activo de superación de desafíos, un proceso que rara vez se define de manera concluyente y que a menudo sigue siendo un esfuerzo continuo.

Una actitud favorable hacia la resiliencia o sus constructos relacionados (p. ej., autoestima, habilidades de afrontamiento, pensamiento positivo, sentido del humor) y la capacidad de participar en procesos de desarrollo de la resiliencia son aspectos que se pueden cultivar a lo largo de la vida. Si bien algunas personas pueden poseer disposiciones personales afortunadas, la resiliencia también se puede aprender y desarrollar.

En la literatura, los procesos de resiliencia a menudo se asocian con choques, experiencias traumáticas, conflictos, desorientación, frustración o crisis. Estos desafíos, en diversos grados, son parte de la vida de cada individuo. Los eventos negativos crean interrupciones en la trayectoria de desarrollo de un individuo o grupo, con el riesgo de estancamiento o progresión desorganizada. La resiliencia implica escapar de estos resultados deterministas y, a pesar de las adversidades, construir positivamente la propia vida.

Dada la multitud de variables que influyen en la vida humana —biológicas, existenciales, sociales, históricas y contingentes—, la resiliencia no puede verse únicamente como un rasgo innato o fijo. También es una cualidad que se puede cultivar a través de la fuerza de voluntad personal, el apoyo social y circunstancias específicas.

La resiliencia está estrechamente ligada a la educación, dando lugar a lo que puede denominarse una "pedagogía de la resiliencia". El desarrollo de la resiliencia no se produce de forma aislada o a través de procesos espontáneos y automáticos. Los estudios de Manciaux et al. (2001), destacan que ciertas características personales, junto con factores culturales, sociales y ambientales, juegan un papel crucial en el desarrollo de vías resilientes. Esta naturaleza multifactorial subraya la dificultad de aislar elementos específicos que determinan la resiliencia de manera independiente sin considerar sus interacciones.

Las narrativas autobiográficas y las metodologías de historias de vida ofrecen herramientas valiosas para abordar los aspectos multidimensionales de la resiliencia. Estas prácticas enfatizan la historia única del individuo como el elemento central que entreteje la miríada de variables que influyen en su vida. Al reconstruir las experiencias personales y las emociones, las personas adquieren comprensión, autoconciencia y capacidades reflexivas.

Más allá de la capacidad generativa inherente a todos los sistemas vivos se encuentra la capacidad "regenerativa", es decir, la capacidad de reorganizarse y reestructurarse después de una crisis. Este proceso no implica volver a un estado anterior, sino adoptar

nuevas formas, iniciar el cambio y transformarse a sí mismo. La transformabilidad es un aspecto central de la resiliencia, que trasciende la mera eliminación de obstáculos para incluir la regeneración y la creación de nuevos significados y propósitos. El dolor y el sufrimiento no se niegan, sino que se convierten en parte integral de este proceso transformador. La resiliencia, en este contexto, implica absorber la dimensión de la crisis y optar por emprender un nuevo camino.

Entender la resiliencia como un fenómeno complejo significa reconocer que no puede ser objetivada o reducida a una fórmula. No existe una "receta" universal para la resiliencia; Es un proceso que dura toda la vida y que está influenciado por factores individuales y contextuales. Eventos traumáticos, crisis o interrupciones inesperadas pueden crear un cortocircuito paralizante entre un pasado desprovisto de significado, un presente herido y un futuro inimaginable. La resiliencia, sin embargo, reconecta estos hilos al resignificar las experiencias pasadas, confrontar el presente e imaginar el futuro.

Elena Malaguti (2020), destaca estrategias para abordar positivamente la adversidad, sugiriendo que puede ser útil:

- Ofrezca un marco comprensible para los eventos o reconozca los significados que las personas les atribuyen.
- Proponer actividades y experiencias que sean significativas, motivadoras y capaces de restaurar un sentido de eficacia.
- Crea espacios para la narración, la iniciativa personal y el intercambio en grupo (Figura 5.54).
- Promover un pensamiento flexible que pueda adaptar las perspectivas de la realidad.
- Apoya los cambios y fomenta la experimentación.
- Reconocer y validar el proceso de cambio como una posible solución.

Figura 5.54.

Alumnado de la UNISOB en la Asignatura Implementación RESUPERES (Módulo Interpretación del Patrimonio)



La investigación de Pennebaker y colaboradores (Pennebaker, 1990, 1993, 1998; Pennebaker et al., 2001), enfatiza los beneficios terapéuticos de escribir sobre experiencias emocionales. Su paradigma de "Divulgación Escrita" sugiere que expresar emociones a través de la escritura fomenta un cambio gradual en la perspectiva, permitiendo a las personas distanciarse del problema. La escritura crea una línea de tiempo, lo que facilita el examen

de las causas y los efectos de los eventos.

Los estudios demuestran que escribir sobre experiencias emocionales traumáticas o dolorosas puede mejorar significativamente la salud física y psicológica (Pennebaker y Susman, 1988). Por el contrario, la supresión de estas emociones puede tener un impacto negativo en el bienestar. Según la teoría del cambio cognitivo (Pennebaker y Seagal, 1999), la escritura ayuda a reorganizar los pensamientos y sentimientos, lo que permite a los individuos construir narrativas coherentes y significativas.

Además, King y Miner (2000), encontraron que escribir sobre los aspectos positivos o beneficios de una experiencia negativa puede producir beneficios similares para la salud, ofreciendo una alternativa menos angustiosa que centrarse exclusivamente en el dolor y el trauma.

Desde una perspectiva terapéutica o autoterapéutica, la narración autobiográfica se alinea con el principio de "Utilización" del sistema de Erickson (1959). Este principio enfatiza el aprovechamiento de los recursos únicos de un individuo para identificar o resolver desafíos. Al reflexionar sobre las experiencias y emociones personales, las personas pueden fomentar la resiliencia y transformar sus vidas, creando un nuevo significado y dirección.

5.2.6. Deconstrucción y comprensión a través del enfoque autobiográfico

La autobiografía y las historias de vida representan un enfoque cualitativo que busca no solo explicar los hechos, como lo hacen las ciencias naturales, sino fomentar la comprensión. Morin (2001) describe la comprensión humana como la capacidad de reconocer tanto la unidad como la complejidad de la experiencia humana, aprendiendo en última instancia lo que significa ser humano. La comprensión es un proceso intersubjetivo en el que el otro es percibido como un sujeto con el que uno se identifica, proyecta y empatiza. En este sentido, la comprensión humana fomenta la comprensión ética y aborda una necesidad fundamental en el desarrollo de la resiliencia desde una perspectiva social y ecológica (Malaguti, 2005): la construcción de una red de relaciones de apoyo y una sociedad solidaria, que sirve como factor protector clave, como lo demuestran numerosos estudios sobre la resiliencia.

La comprensión mutua está intrincadamente ligada a la autocomprensión. Según Morin, el malentendido de uno mismo es una fuente importante de malentendidos de los demás. Afirma: *"Uno enmascara sus propios defectos y debilidades, lo que lo hace despiadado con los defectos y debilidades de los demás"* (Morin, 2000, p. 101).

El autoengaño, que implica ocultar aspectos reprochables de la propia historia, y los sesgos egoístas, por los que los éxitos se atribuyen a uno mismo y los fracasos a factores externos o a otros, son errores comunes en la autocomprensión. Estas tendencias conducen a la incomprensión mutua y socavan los fundamentos éticos y morales necesarios para la vida comunitaria.

A través de la narración de la autobiografía, las personas pueden obtener una mayor autoconciencia y comprensión de sí mismas y de los demás: sus conocimientos, experiencias, emociones y los procesos mentales que influyeron en las decisiones y elecciones. Esto se logra a través de un proceso hermenéutico e interpretativo de asignación de significado y significación. Narrar, ya sea libremente o a través de

ejercicios guiados, permite una comprensión más profunda y matizada de eventos y situaciones, trascendiendo categorizaciones y esquematizaciones rígidas. Esto es particularmente importante en el contexto de la "individualización de los caminos de vida" (Sirignano y Maddalena, 2012). La categorización, si bien es intelectualmente conveniente, a menudo resulta en estigmatización, prejuicio y exclusión, especialmente cuando disminuye la apreciación de las diferencias y la diversidad que caracterizan a los individuos.

Al construir el "yo social", Linville (1987) enfatiza el valor de la autocomplejidad, es decir, el alcance y la diferenciación cualitativa de varios aspectos del yo en relación con los roles, las relaciones, las actividades y las dimensiones de la existencia. Una mayor autocomplejidad ayuda a los individuos a mantener el equilibrio en sus relaciones consigo mismos y con los demás, protegiéndolos de las fluctuaciones en la autoestima y el estado de ánimo. Esto se debe a que un solo evento, ya sea positivo o negativo, impacta solo aspectos específicos de uno mismo en lugar de la totalidad de la identidad de uno. Por el contrario, el reduccionismo, la tendencia a reducir una persona o un evento a una sola característica, junto con la racionalización excesiva de los roles sociales, los estereotipos culturales y la estigmatización (por ejemplo, estar definidos únicamente por el género, la etnia o los roles sociales), inhibe la capacidad de los individuos para desarrollar de manera autónoma las dimensiones multifacéticas de su identidad y darse cuenta de la riqueza inherente a sus vidas.

En este contexto, es esencial un modelo pedagógico y educativo que enfatice la formación estructurada centrada en la relación recursiva entre conocimiento, metacognición y reflexividad (Perillo, 2010). La racionalidad reflexiva debe funcionar como una "racionalidad emancipatoria", que permita a los individuos interpretar y navegar por la incertidumbre y la desorientación inherentes al proceso de aprendizaje, tanto para los estudiantes como para los formadores (Frauenfelder, 2010).

Manciaux (1999) utiliza la metáfora de la "muñeca rota" para ilustrar la naturaleza multifactorial de la resiliencia en respuesta a un shock o evento adverso. La magnitud del daño a la muñeca depende de al menos tres factores: la naturaleza del suelo sobre el que cae, el material del que está hecha y la intensidad del impacto. Pero, ¿cómo se puede medir el alcance, la fuerza o la intensidad de un "golpe"?

El trauma en sí mismo es inherentemente complejo. Incluso en los casos que involucran el mismo evento potencialmente traumático, las respuestas varían en función de un número infinito de variables. Cyrulnik (2002) identifica tres aspectos fundamentales que influyen en estas respuestas: el temperamento personal, la importancia cultural y el apoyo social. Según Cyrulnik, la representación de una situación desventajosa es uno de los componentes principales en la formación del trauma. Subraya la importancia de reconocer el impacto de las representaciones individuales, sociales y culturales, o la "ausencia de representación, la vacuidad del sentido, lo absurdo de la realidad..." (Cyrulnik, 2002, p. 11)— al exacerbar la incomprensibilidad y la insuperabilidad percibida de una condición traumática.

La representación del dolor no surge mecánicamente de una causa evidente; Existe dentro de un universo simbólico, discursivo, lingüístico y creativo. Por lo tanto, comprender y abordar el trauma requiere reconocer la compleja interacción entre estas

dimensiones de representación, que influyen en la forma en que las personas interpretan y responden a las experiencias adversas.

5.2.7. Constructos de resiliencia inherentes a la autobiografía

El método de narración autobiográfica y el desarrollo de historias de vida fomenta competencias estrechamente ligadas a la capacidad de resiliencia.

- **Competencias Sociales**

Escuchar varias historias sobre un tema o experiencia de vida específica contribuye a la construcción de una "verdad compartida", que desarrolla la conciencia crítica, la capacidad de escuchar, entablar un diálogo y co-construir significados. Compartir experiencias, representaciones e interpretaciones puede mejorar la autoestima a través de la "reevaluación del propio pasado". Interactuar con los demás compartiendo la historia, los sentimientos y las visiones del mundo ayuda a reflexionar sobre la dinámica de las relaciones interpersonales.

La perspectiva en la que se sitúa la resiliencia busca trascender los vínculos negativos, aquellos caracterizados por peligros compartidos y sentimientos de miedo, y en su lugar fomentar vínculos afirmativos centrados en la construcción de un futuro sostenible.

En el ámbito laboral y profesional, el desarrollo de competencias sociales implica: *"Vivir una relación con los compañeros caracterizada por un ambiente de comprensión y confianza mutua es uno de los factores fundamentales para la adquisición de competencias. Experimentar un ambiente positivo de clase o trabajo significa percibir un espacio donde las opiniones e intereses de uno son tomados en serio, y donde la participación de uno es bienvenida como un recurso y un valor para toda la comunidad"* (Sirignano, 2012).

Figura 5.55.

Parcelas de Resiliencia, actividad en la Asignatura de Implementación RESUPERES en Italia (Módulo: Formación autobiográfica, Prof. Maddalena, S.).



- **Afrontamiento y resolución de problemas**

El método narrativo y autobiográfico también fortalece la conciencia de los mecanismos de pensamiento y los procesos de mentalización. Al hacer más evidentes los estados mentales, tanto negativos como positivos, las personas pueden ejercer un mayor control sobre ellos. Este enfoque fomenta un estilo

cognitivo de interpretación de los acontecimientos que fomenta el desarrollo de un pensamiento positivo y estrategias de afrontamiento proactivas.

El afrontamiento, si bien es un componente importante, no abarca completamente el proceso de resiliencia ni define la personalidad resiliente de una persona. Sin embargo, las personas resilientes tienden a desarrollar un estilo de afrontamiento activo con mayor facilidad. El afrontamiento está más directamente relacionado con situaciones específicas, que juegan un papel importante en la determinación de las respuestas adaptativas y las estrategias implementadas.

El estilo de afrontamiento está estrechamente ligado a la valoración de una situación, que no es simplemente una evaluación objetiva, sino que también está influenciada por cómo se percibe la situación. Esta valoración afecta fuertemente a los procesos de afrontamiento y está determinada no sólo por la evaluación racional, sino también por las emociones evocadas por las circunstancias.

Durante las actividades narrativas autobiográficas, el ejercicio de la memoria y el recuerdo desencadena un proceso de reevaluación, que puede fortalecer las habilidades de afrontamiento. Estos ejercicios narrativos y autobiográficos pueden tener como objetivo intencional fomentar una reevaluación positiva y ayudar a atribuir significado a los eventos. La metáfora del equilibrio proporciona un marco útil para lograr el pensamiento positivo:

"Hay que equilibrar los ingredientes puestos en los dos platos: si por un lado está el miedo, la seguridad, la certeza, el control, el poder, la división, la competencia, es necesario equilibrar con la esperanza, la alegría, la confianza, el humor, la sencillez, la incertidumbre, la duda, el descubrimiento, la experimentación, la ligereza" (Malaguti, 2005).

La escritura, al alentar a las personas a centrar su atención en elementos específicos para el análisis, puede ayudar a reducir los pensamientos intrusivos. Esto, a su vez, libera y mejora la memoria de trabajo, aumentando la capacidad de concentrarse en la resolución de problemas (Klein, 2002; Klein y Boals, 2001).

- **Autonomía**

Desarrollar la autonomía implica adquirir autoconocimiento mediante el reconocimiento de las propias capacidades y límites, la activación de recursos personales, la práctica del descentramiento cultural y el cultivo del pensamiento crítico y autocrítico. Incluye reflexionar sobre los propios supuestos epistémicos, descubrir la autenticidad y basarse en juicios motivados personal y racionalmente que trascienden las influencias culturales y externas.

- **Sentido de propósito y futuro**

A través del recuerdo y la atribución de significado a las experiencias de la vida, el análisis de las perspectivas que nos han guiado y el reconocimiento de nuestras aspiraciones y recursos, se hace posible trazar una narrativa continua que conecta el pasado, el presente y el futuro. Esta narrativa proporciona un sentido de significado y dirección.

5.2.8. Programa de actividades de RESUPERES para el desarrollo de la resiliencia a través de la formación autobiográfica

El equipo RESUPERES Italia (UNISOB), profesores Sirignano, F.M., Paolozzi, M.F., Maddalena, S., y Ercolano, M, han creado un programa de actividades para el desarrollo y mejora de la resiliencia en el contexto universitario que se basa en las técnicas de la formación autobiográfica. Aunque se aborda la resiliencia como concepto global, dicho proyecto está diseñado para trabajar de forma específica las siguientes habilidades de resiliencia:

- Creatividad (cuatro sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Mindfulness (Focus, centrar la atención en el momento presente) (cuatro sesiones impartidas a través de módulos se centrarán en esta habilidad).
- Liderazgo (cuatro sesiones impartidas a través de módulos se centrarán en esta habilidad).
- Trabajo en equipo (cuatro sesiones impartidas a través de módulos se centrarán en esta habilidad).
- Patrimonio cultural (cuatro sesiones impartidas a través de módulos se centrarán en esta habilidad).

Desarrollo y procedimiento de la intervención:

Con el fin de desarrollar la resiliencia en la educación superior utilizando el arte y la creatividad, RESUPERES diseñó un módulo específico que se puso a disposición a través de la plataforma interactiva **RESUPERES Módulo 2. formación autobiográfica** ([Enlace: Curso: Módulo 2 - Formación autobiográfica | resuperesLMS](#)). Este módulo tiene la siguiente estructura:

- Programación: 12 sesiones (se seleccionó este número de sesiones porque la literatura existente en universitarios/as sugiere que entre 8-16 sesiones son suficientes para lograr una mejora).
- Público objetivo: alumnado y profesorado universitario.
- Contenido de las sesiones en las que se emplea la formación autobiográfica:
 - ✚ Sesión 1: Introducción: "Superación de la adversidad a través de la formación en autobiografía"
 - ✚ Sesión 2: Autorretratos.
 - ✚ Sesión 3: Arte, autobiografía y autoconocimiento.
 - ✚ Sesión 4: Cambios y metáforas.
 - ✚ Sesión 5: Exquisito cadáver.
 - ✚ Sesión 6: Control emocional.
 - ✚ Sesión 7: La Casita de la Resiliencia.
 - ✚ Sesión 8: Narrativas y creatividad.
 - ✚ Sesión 9: Conmemoración.
 - ✚ Sesión 10: Narrar las emociones.
 - ✚ Sesión 11: La Casita en el lugar de trabajo.

- ✚ Sesión 12: Evaluación y valoración de módulos. Consecución de los objetivos de aprendizaje. Progresión del aprendizaje.

Figura 5.56. Collage

Profesorado y Alumnado RESUPERES en la implementación de la asignatura Italia (Módulo Formación Autobiográfica).



5.3. Respiración

5.3.1. Revisión de la investigación sobre Respiración y Resiliencia

En los últimos años, las técnicas de respiración han ganado interés por su capacidad para reducir el estrés, regular las emociones y mejorar la salud mental, factores clave para el desarrollo de la resiliencia.

Figura 5.57.

Módulo de Respiración (Estudio Piloto RESUPERES, Serbia)



Los ejercicios de respiración son una piedra angular de las prácticas destinadas a desarrollar la resiliencia psicológica debido a su profundo impacto en la conexión mente-cuerpo. La justificación científica de su eficacia involucra mecanismos fisiológicos y psicológicos clave, lo que los hace esenciales en los programas de desarrollo de la resiliencia. Este enfoque incluye lo siguiente:

- **Regulación del sistema nervioso autónomo:** El sistema nervioso autónomo (SNA) controla las funciones corporales inconscientes, incluida la frecuencia cardíaca, la digestión, la frecuencia respiratoria y más. Se divide en el sistema nervioso simpático (SNS), responsable de la respuesta de "lucha o huida", y el sistema nervioso parasimpático (SNP), responsable de las funciones de "descanso y digestión". Los ejercicios de respiración pueden estimular el SNP, reducir la actividad del SNS, promover la relajación y reducir los niveles de estrés (Inasaridze, 2021).
- **Reducción de las hormonas del estrés:** El estrés crónico conduce a niveles elevados de cortisol y adrenalina, hormonas que pueden ser dañinas con el tiempo. Se ha demostrado que los ejercicios de respiración reducen la producción de estas hormonas del estrés, mitigando sus efectos negativos en el cuerpo (Pal et al., 2004).
- **Mindfulness y conciencia del momento presente:** Los ejercicios de respiración a menudo requieren atención enfocada en la respiración, lo que mejora la atención plena. Esta conciencia del momento presente puede interrumpir los patrones de rumiación y preocupación, comunes en la ansiedad y la depresión, fomentando un estado de calma mental (Brown y Gerbarg, 2009, 2020; Kabat-Zinn y Santorelli, 2021; Seppälä et al., 2021).
- **Mejora del intercambio de oxígeno:** La respiración lenta y profunda aumenta el intercambio de oxígeno, mejorando la calidad de la sangre al eliminar eficazmente el dióxido de carbono. Este proceso puede conducir a un aumento de los niveles de energía física y mental, promoviendo el bienestar general (Finchman et al., 2023).
- **Función cerebral y neuroplasticidad:** Las investigaciones sugieren que los ejercicios de respiración regulares pueden influir en las regiones del cerebro involucradas en la regulación de las emociones, como la corteza prefrontal y el

sistema límbico. Esto puede mejorar la capacidad de gestionar el estrés y recuperarse de las emociones negativas más rápidamente (Liang et al., 2023).

- **Mejora de la variabilidad de la frecuencia cardíaca (VFC):** La VFC, una medida de la variación en el tiempo entre latidos del corazón, indica la resistencia del cuerpo al estrés. Las prácticas que incorporan ejercicios de respiración se han relacionado con una mejora de la VFC, lo que sugiere una mayor capacidad para manejar el estrés (Lehrer y Gevirtz, 2022).
- **Beneficios psicológicos:** Realizar ejercicios de respiración puede aumentar la sensación de control sobre el estado mental, reduciendo la ansiedad y la depresión. Este sentido de autoeficacia es crucial para desarrollar la resiliencia psicológica (Banushi, 2023; Bentley et al., 2023; DeGraves et al., 2024; Finchman et al., 2023)

La eficacia de los ejercicios de respiración puede variar según el individuo y las técnicas específicas utilizadas. Sin embargo, su amplia gama de beneficios tanto para la mente como para el cuerpo los convierte en una herramienta valiosa para desarrollar la resiliencia, controlar el estrés y mejorar la salud mental en general. La práctica regular puede ayudar a cultivar una mentalidad más resiliente, lo que permite a las personas enfrentar los desafíos con mayor ecuanimidad.

En cuanto a los programas de intervención resiliente, que utilizan específicamente técnicas de respiración consciente en un contexto universitario, hemos encontrado muy pocos y los detallamos a continuación:

1. Programa Aprendiendo a Respirar (L2B)

- Descripción: Este programa de mindfulness está diseñado para adolescentes y adultos jóvenes, centrándose en la mindfulness y la regulación emocional.
- Aplicación en estudiantes universitarios: Un estudio piloto en estudiantes que comenzaron sus estudios universitarios demostró que la participación en el programa redujo significativamente la depresión y la ansiedad, así como un aumento en la resiliencia y el autoconcepto.
- Resultados: Los participantes experimentaron mejoras en su capacidad de adaptación a los cambios y desafíos asociados con la transición a la vida universitaria.

2. Programa de Actividad Física "Pastillas Saludables". Proyecto RESUPERES (García et al., 2024)

- Descripción: Este programa combina la actividad física con técnicas de respiración y relajación, orientadas a la prevención de problemas de salud mental y al fortalecimiento de la resiliencia en estudiantes universitarios (Implantación de la asignatura RESUPERES en la UGR).
- Aplicación en estudiantes universitarios: Implementado en contextos universitarios, ha demostrado ser una estrategia eficaz para mejorar la salud mental y la resiliencia de los estudiantes.
- Resultados: Los estudiantes participantes reportaron una reducción en los niveles de estrés académico y una mejora en su bienestar general.

3. Intervenciones basadas en mindfulness para reducir el estrés académico

- Descripción: Encontramos varios programas que incorporan técnicas de respiración consciente y meditación para ayudar a los estudiantes a manejar el estrés relacionado con las demandas académicas (Banushi, B, 2023; Bentley et al., 2023; Finchman et al., 2023).
- Aplicación en estudiantes universitarios: Estos estudios han demostrado que estas intervenciones pueden disminuir significativamente el estrés académico y mejorar el mindfulness en estudiantes universitarios.
- Resultados: Los participantes reportaron una mayor capacidad de concentración y una reducción de la ansiedad y el bienestar emocional, relacionados con los estudios (Zurita-Ortega, 2023).

Los resultados de estos programas son claramente positivos, y de ellos se concluye con algunas recomendaciones para la Implementación de Programas en las Universidades

- Integración curricular: Incorporar módulos de mindfulness y técnicas de respiración en el currículo académico para promover el bienestar de los estudiantes.
- Talleres y seminarios: Ofrecer talleres prácticos donde los estudiantes puedan aprender y practicar técnicas de respiración y mindfulness.
- Aplicaciones móviles: Facilitar el acceso a aplicaciones que guían a los estudiantes en las prácticas de respiración y meditación, como RESUPERES App, "Micalmbeat", que ayuda a mejorar la capacidad de manejar el estrés a través de la respiración lenta, y la aplicación RESUPERES.
- Espacios de práctica: Cree espacios en el campus donde los estudiantes puedan participar en sesiones de meditación y respiración guiada.

La implementación de estos programas puede contribuir significativamente al desarrollo de habilidades de afrontamiento y resiliencia en estudiantes universitarios, mejorando su bienestar y rendimiento académico.

En conclusión, los ejercicios de respiración juegan un papel importante en el desarrollo de la resiliencia psicológica al mejorar la función autonómica, reducir los síntomas de ansiedad y depresión, mejorar la atención plena y mejorar los marcadores de salud física asociados con el estrés. Estos beneficios contribuyen colectivamente a la capacidad de un individuo para resistir, adaptarse y recuperarse del estrés y la adversidad.

5.3.2. Actividades enfocadas al fortalecimiento de la Resiliencia utilizando los contenidos de la Respiración.

Estas actividades están diseñadas para ser prácticas, accesibles y adaptables, ideales para talleres, grupos o sesiones individuales. Su principal objetivo es fortalecer la resiliencia a través de técnicas de respiración que ayuden a regular las emociones, reducir el estrés y mejorar el bienestar general.

1. Ejercicio de respiración diafragmática: la base de la resiliencia

Objetivo: Aprender a utilizar el diafragma para una respiración profunda y relajante.

Duración: 10 minutos.

Materiales: Ninguno.

Instrucciones:

- Los participantes se sientan cómodamente o se acuestan boca arriba.
- Coloca una mano en el abdomen y la otra en el pecho.
- Inhalan profundamente por la nariz, permitiendo que el abdomen se eleve (el pecho debe permanecer quieto).
- Exhalan lentamente por la boca, notando cómo desciende el abdomen.
- Repite el ciclo durante 10 minutos, concentrándote solo en la respiración.

Beneficio: Promueve una sensación de calma y regula la respuesta fisiológica al estrés.

2. Respiración coherente: estabilidad emocional

Objetivo: Estabilizar las emociones y aumentar la resiliencia a través de la respiración controlada.

Duración: 10 minutos.

Materiales: Cronómetro o metrónomo (opcional).

Instrucciones:

- Los participantes inhalan durante 5 segundos y exhalan durante 5 segundos, manteniendo un ritmo constante.
- Se les anima a cerrar los ojos y visualizar una suave ola que sube y baja con cada respiración.
- Este patrón de respiración se mantiene durante 5-10 minutos, ajustándose según la comodidad del participante.

Beneficio: Mejora la regulación emocional y aumenta la variabilidad de la frecuencia cardíaca (VFC), un marcador de resiliencia.

3. Respiración 4-7-8 para una rápida reducción del estrés

Objetivo: Calmar rápidamente el sistema nervioso en momentos de estrés.

Duración: 5 minutos.

Materiales: Ninguno.

Instrucciones:

- Inhala profundamente por la nariz contando hasta 4.
- Aguanta la respiración durante 7 segundos.
- Exhala completamente por la boca contando hasta 8.
- Repite el ciclo 4 veces.

Beneficio: Induce un estado de relajación profunda y mejora la capacidad de manejar el estrés agudo.

4. Escaneo corporal con respiración guiada

Objetivo: Promover la autoconciencia y la conexión cuerpo-mente.

Duración: 15 minutos.

Materiales: Guía de audio o meditación (opcional).

Instrucciones:

- Los participantes cierran los ojos y comienzan a respirar lenta y profundamente.
- Guiados por un instructor, centran su atención en diferentes partes del cuerpo, empezando por los pies y subiendo hasta la cabeza.
- Con cada respiración, imaginan que inhalan calma y exhalan la tensión del área enfocada.
- Terminan con unas cuantas respiraciones profundas para integrar la experiencia.

Beneficio: Ayuda a reducir el estrés acumulado y aumenta la autoconciencia emocional.

5. Respiración en movimiento: yoga y resiliencia

Objetivo: Vincular la respiración con el movimiento físico para fortalecer el cuerpo y la mente.

Duración: 20 minutos.

Materiales: Colchonetas de yoga.

Instrucciones:

- Guiar a los participantes para que realicen posturas sencillas de yoga (ejemplo: postura del niño, gato-vaca).
- Cada movimiento está coordinado con la respiración (inhala a medida que te extiendes, exhala a medida que contraes).
- Termina con la postura del cadáver (Savasana) y la respiración profunda.

Beneficio: Fortalece la conexión entre la mente y el cuerpo, mejorando la capacidad de enfrentar desafíos.

6. Técnica de Respiración Controlada para la Visualización

Objetivo: Utilizar la respiración para reforzar la confianza y la resiliencia a través de imágenes positivas.

Duración: 15 minutos.

Materiales: Guía de visualización (opcional).

Instrucciones:

- Los participantes cierran los ojos y comienzan con una respiración lenta y profunda.
- Guiados por el facilitador, visualizan un lugar seguro o una situación en la que se sienten exitosos y resilientes.
- Con cada inhalación, imaginan que absorben energía positiva; Con cada exhalación, liberan inseguridades.
- Reflexionan sobre cómo esta experiencia visualizada puede influir en su vida diaria.

Beneficio: Refuerza la confianza en uno mismo y la capacidad de superar la adversidad.

7. Diario de Respiración y Resiliencia

Objetivo: Concienciar sobre los efectos de la respiración en el estado emocional.

Duración: Diaria (5 minutos al día).

Materiales: Cuaderno o aplicación de notas.

Instrucciones:

- Cada día, los participantes pasan 3 minutos practicando una técnica de respiración aprendida.
- Registran cómo se sentían antes y después del ejercicio.
- Al final de una semana, reflexionan sobre los cambios observados en su bienestar emocional.

Beneficio: Fortalece la autogestión emocional y fomenta el hábito de la práctica de la respiración.

8. Respiración en grupo: sincronización y apoyo mutuo

Objetivo: Fomentar la conexión grupal al tiempo que se fortalecen las habilidades de resiliencia (Figura 5.58).

Duración: 10 minutos.

Materiales: Ninguno.

Instrucciones:

- Los participantes se sientan en círculo y coordinan su respiración con un ritmo guiado (por ejemplo, con un metrónomo).
- El grupo trabaja en la sincronización de sus inhalaciones y exhalaciones, favoreciendo la cohesión.
- Reflexiona sobre cómo la sincronización respiratoria puede representar la interdependencia en tiempos de adversidad.

Beneficio: Refuerza el apoyo social y el sentido de unidad en situaciones difíciles.

Figura 5.58.

Respiración en grupo, actividad en la asignatura de implementación de RESUPERES en Serbia (Módulo Respiración, Prof. Knezevic, O.)



Estas actividades se pueden ajustar de acuerdo a las características del grupo o al contexto en el que se implementan, y serán utilizadas en el Módulo RESUPERES que presentamos a continuación.

5.3.3. Programa de actividades RESUPERES para desarrollar la Resiliencia a través de la Respiración

El equipo RESUPERES Serbia (UB), a cargo del profesorado Profesores Knezevic, O., Mirkov, D., Aleksic, J., y Ristovski, A., han desarrollado un programa de actividades destinadas a mejorar la resiliencia en el contexto universitario. Este programa utiliza técnicas de respiración, centrándose en la resiliencia como un concepto global, al tiempo que se centra en las siguientes habilidades específicas de resiliencia:

- Creatividad (cuatro sesiones están dirigidas a esta habilidad).

- Mindfulness (Focus; cuatro sesiones se centran en esta habilidad).
- Liderazgo (cuatro sesiones se enfocan en esta habilidad).
- Trabajo en equipo (cuatro sesiones se enfocan en esta habilidad).
- Patrimonio cultural (cuatro sesiones se centran en esta habilidad).

Desarrollo y procedimiento de la intervención:

Con el fin de desarrollar la resiliencia en la educación superior a través de técnicas de Respiración o Control de la Respiración, RESUPERES diseñó un módulo específico que se puso a disposición en la plataforma interactiva **RESUPERES Módulo 3. Respiración** ([Enlace: Curso: Módulo 3 - Respiración | resuperesLMS](#)). Este módulo siguió el modelo que se presenta a continuación:

- Programación: 12 sesiones (se seleccionó este número de sesiones porque la literatura existente en estudiantes universitarios indica que entre 8-16 sesiones son suficientes para lograr una mejora).
- Público objetivo: alumnado y profesorado universitario.
- Contenido de las sesiones de Breathing:
 - ✚ Sesión 1: Se proporciona una introducción al módulo y una explicación de los aspectos relevantes para la respiración.
 - ✚ Sesión 2: Fundamentos de la respiración consciente (mindfulness).
 - ✚ Sesión 3: Profundización de la atención plena y la conciencia (mindfulness).
 - ✚ Sesión 4: Creatividad: fomento del pensamiento innovador (creatividad).
 - ✚ Sesión 5: Fomento de la creatividad (creatividad).
 - ✚ Sesión 6: Conectando con las raíces (patrimonio cultural).
 - ✚ Sesión 7: Abrazar las historias culturales (patrimonio cultural).
 - ✚ Sesión 8: Construyendo enfoque y claridad (liderazgo).
 - ✚ Sesión 9: Potenciando la resiliencia y la inteligencia emocional (liderazgo).
 - ✚ Sesión 10: Potenciar la comunicación y la empatía (trabajo en equipo).
 - ✚ Sesión 11: Construcción de resiliencia y resolución colectiva de problemas (trabajo en equipo).
 - ✚ Sesión 12: Evaluación y valoración de módulos.

Figura 5.59.

Profesorado y Estudiantado RESUPERES en la implementación de la asignatura Serbia (Módulo de Breathing, Prof. Knezevic, O.)



Figura 5.60.

Implementación de la asignatura RESUPERES en Serbia (Módulo Respiración, Prof. Ristovski, A.)



5.4. Piragüismo: actividad física en el medio natural

5.4.1. Revisión sobre la resiliencia y las actividades en el medio natural

La relación entre la práctica de deportes en la naturaleza y la resiliencia se ha estudiado en diversas disciplinas, como la psicología, la educación física y la ecología. Las investigaciones sugieren que interactuar con el entorno natural a través del deporte puede mejorar significativamente la resiliencia personal. A continuación, se hace una revisión de los principales autores y estudios en este campo del Deporte en el Medio Natural y la Resiliencia:

- Kaplan (1995), explora cómo los entornos naturales tienen efectos restauradores en la salud mental y emocional. Su Teoría de la Restauración Ambiental sugiere que la exposición a la naturaleza puede mejorar la capacidad de las personas para lidiar con el estrés y mejorar la resiliencia.
- Barton y Pretty (2010), investigan los beneficios del "ejercicio verde", que implica actividad física en entornos naturales. Su estudio demuestra que hacer ejercicio en la naturaleza tiene un impacto positivo en el bienestar mental, incluida la mejora de la resiliencia.
- Hartig et al. (2014), revisan la literatura sobre los efectos de la naturaleza en la salud, incluida la resiliencia. Su trabajo enfatiza cómo la interacción con entornos naturales puede mejorar el manejo del estrés y la recuperación de las dificultades.
- Godbey y Mowen (2010) examinan cómo las actividades recreativas en la naturaleza, incluidos los deportes, benefician el desarrollo y la resiliencia de los niños. Detalla cómo tales experiencias ayudan a los niños a desarrollar habilidades de afrontamiento para los desafíos de la vida.
- Pretty et al. (2007), analizan los efectos de las actividades recreativas al aire libre, incluidos los deportes en la naturaleza, sobre la resiliencia y la fuerza psicológica. El estudio ofrece una mirada en profundidad sobre cómo el contacto con la naturaleza contribuye a la resiliencia personal.
- Kuo y Taylor (2004), exploran cómo el contacto con la naturaleza beneficia la salud mental, centrándose en los niños con TDAH. Si bien su trabajo se centra en el TDAH, los hallazgos destacan los efectos positivos más amplios de la naturaleza en la resiliencia psicológica.
- White et al. (2019), este estudio destaca la asociación entre pasar tiempo en la naturaleza y mejorar la salud y el bienestar. Si bien no se centra exclusivamente en los deportes, proporciona evidencia de que la exposición a entornos naturales apoya el desarrollo de la resiliencia, encontraron que las personas que pasaron 120 minutos en la naturaleza durante la semana anterior tenían significativamente más probabilidades de reportar buena salud y bienestar que las que no lo habían hecho. Esto incluyó a adultos mayores y personas con problemas de salud persistentes.

Los estudios mencionados proporcionan una base sólida para comprender la forma en que la práctica deportiva en entornos naturales puede influir en la resiliencia. La combinación de la actividad física y el contacto con la naturaleza parece tener un impacto positivo en la capacidad de las personas para enfrentar y superar la adversidad.

5.4.2. Revisión sobre la resiliencia y las actividades en el medio natural: Canoa

La Canoa ofrece la oportunidad de estar al aire libre y prosperar en condiciones sencillas, que son valores normativos intrínsecos de los estilos de vida tradicionales noruegos (Sageidet et al., 2020). En su tercer año, aproximadamente 30 estudiantes de ECTE y dos profesores de educación física (PE) y educación científica en HVL participaron en un curso de campo de piragüismo en un lago al norte de la ciudad costera de Bergen. El curso tenía como objetivo practicar habilidades básicas en educación al aire libre (por ejemplo, hacer nudos, hacer hogueras, usar un hacha y un cuchillo), desarrollar técnicas de remo y desarrollar conocimientos científicos en áreas como botánica, zoología y limnología.

Por todas estas razones, el piragüismo ofrece una oportunidad única para desarrollar la resiliencia, ya que combina desafíos físicos y psicológicos en un entorno natural. A continuación se presenta una justificación de cómo el piragüismo puede contribuir al desarrollo de la resiliencia, respaldada por investigaciones y teorías relevantes, dada la escasez de literatura específica sobre estos constructos:

- **Desafío y adaptación**, Martens (1977) estudió cómo los deportes, en general, ayudan a los individuos a enfrentar y adaptarse a situaciones desafiantes. En el piragüismo, los desafíos de manejar la embarcación en diferentes condiciones (aguas tranquilas o rápidas, clima adverso) requieren que los participantes desarrollen habilidades de adaptabilidad y resolución de problemas, que son esenciales para la resiliencia.
- **Overcoming Fear and Stress**, Weinberg y Gould (2018), entre otros, han explorado cómo los deportes ayudan a las personas a manejar el estrés y superar los miedos. El piragüismo, especialmente en entornos acuáticos impredecibles, enseña a los participantes a controlar sus miedos y manejar el estrés, fomentando así la resiliencia.
- **Trabajo en equipo y comunicación**, Carron y Hausenblas (2006), analizaron cómo el trabajo en equipo en el deporte mejora la cohesión y la resiliencia del grupo. En el piragüismo por equipos, la comunicación efectiva y el esfuerzo coordinado son fundamentales, fortaleciendo la colaboración y el apoyo mutuo, que son aspectos vitales de la resiliencia.
- **Conexión con la naturaleza**, Kaplan (1995) discutió los beneficios restauradores mentales y emocionales de la naturaleza. El piragüismo, practicado en entornos naturales, proporciona una inmersión en la naturaleza que mejora el bienestar mental y fortalece la capacidad de afrontar y superar la adversidad.
- **Resiliencia y autoeficacia**, Bandura (1997) exploró el concepto de autoeficacia —la creencia en la capacidad de uno para manejar desafíos— y su impacto en la resiliencia. El piragüismo, al requerir habilidades técnicas y la capacidad de superar obstáculos, mejora la autoeficacia, contribuyendo a una mayor resiliencia.
- **Desarrollo de la autodisciplina y la persistencia**, Duckworth et al. (2007) enfatizaron el papel de la perseverancia y la pasión en el logro de objetivos a largo plazo. El piragüismo, realizado en entornos impredecibles y desafiantes (por ejemplo, condiciones climáticas fluctuantes), requiere una gran autodisciplina y persistencia. A diferencia de las actividades controladas en interiores, esto fomenta cualidades fundamentales para desarrollar la resiliencia.
- **Beneficios psicológicos del deporte en la naturaleza**, Hartig et al. (2014) revisaron cómo la práctica de deportes en entornos naturales mejora el bienestar

psicológico. El piragüismo ofrece beneficios psicológicos al permitir a los participantes hacer frente y adaptarse a las demandas físicas y emocionales, apoyando así el desarrollo de la resiliencia.

Aunque la literatura científica documentada sobre cómo el piragüismo mejora específicamente la resiliencia o la salud mental, existen numerosos vídeos y documentales que aportan información sobre sus beneficios:

1. “[Beneficios para la salud mental del piragüismo y el kayak](#)”. Habilidad británica para el piragüismo y el remo. Publicado el 21 de febrero de 2017 / Publicado por CANI, [Beneficios para la salud mental del piragüismo y el kayak \(youtube.com\)](#) <https://www.youtube.com/watch?v=26R8TwZn-jc>
2. "Día de la Hora de *Hablar: "Piragüismo y Salud Mental"*. Los beneficios del **piragüismo** y el kayak para la salud mental han sido durante mucho tiempo una razón para que muchas personas se dediquen a este deporte, independientemente de su edad y habilidad. La posibilidad de salir al agua para remar relajadamente, o correr por los rápidos del río después de un día estresante, proporciona a muchas personas un escape de la vida cotidiana. Puedes leer más sobre salud en el documental: <https://cani.org.uk/bc-time-to-talk-day-canoeing-and-mental-health/>
3. Serie de remo de remo: "*Piragüismo para la salud mental y la sociabilidad*". *Club de Piragüismo de Exeter*. Piragüismo británico y habilidad de remo. El último episodio de nuestra serie Paddle-Ability se centra en tres remeros de maratón del Exeter Canoe Club. Estos tres remeros descubrieron que el piragüismo era el deporte para ellos después de una serie de problemas de salud, incluido un ataque cardíaco y un triple bypass cardíaco. Descubrieron que el piragüismo les daba mucho más que mejorar su estado físico, sino que también les ayudaba con su salud mental. <https://youtu.be/Ya9Etu7rEfk>
4. "*El piragüismo de recreo como el reto mental y físico perfecto*" (Enca.com). El deseo de llevar un estilo de vida saludable y activo se ha vuelto más frecuente y, cuanto más aventurero, más probable es que uno se sienta enriquecido y animado después. La reportera deportiva de eNCA, Amy Samuels, se lanzó a las aguas para explorar los extremos a los que podría ser empujado su cuerpo (febrero de 2016) https://youtu.be/F4PVp_W8-0

La mejor manera de entender cómo el piragüismo y otros deportes similares contribuyen a mejorar la resiliencia es a través del ejemplo de la participación en canoa en bote dragón (Figura 5.61). Esta actividad de renombre mundial, planificada como una iniciativa deportiva dentro de las actividades del estudio piloto RESUPERES en Serbia (<https://resuperes.eu/LTTActivities.C2.4.Serbia.html>), está especialmente recomendada para las supervivientes de cáncer de mama. Aborda una amplia gama de desafíos físicos y emocionales, incluidas cicatrices, mastectomías, reconstrucción dorsal y la amenaza de linfedema, al mismo tiempo que ayuda a prevenir el linfedema.

Figura 5.61.

Estudio Piloto RESUPERES en Serbia (Módulo Actividad física en el medio natural: Dragon Boat), y Estudio Piloto RESUPERES en Bergen (Módulo Piragüismo).



El piragüismo en bote dragón, una práctica milenaria originaria de China, tiene características que lo convierten en un deporte ideal para las sobrevivientes de cáncer de mama, independientemente de si tienen linfedema (https://www.elespanol.com/mujer/actualidad/20210203/dragon-boat-terapia-combatir-cancer-medicacion-prioritaria/553695225_0.html). Esta práctica ha crecido exponencialmente y ahora incluye más de 140 equipos específicos dentro de la categoría de supervivientes de cáncer de mama (BCS). Sus beneficios son numerosos e incluyen:

- **Mejora la fuerza física y el bienestar general:** mejora la fuerza muscular, la condición física y el bienestar general.
- **Promover el trabajo en equipo:** los participantes reman juntos, fomentando un sentido de unidad y permitiendo que las personas dejen de lado temporalmente los desafíos personales para concentrarse en el grupo.
- **Fomentar la concentración:** el deporte requiere concentración, lo que ayuda a los participantes a mantenerse mentalmente comprometidos en el momento, proporcionando alivio psicológico y una sensación de bienestar.
- **Diversidad e inclusión:** Es apto para personas de diferentes edades y condiciones físicas.
- **Resistencia y repetición:** la naturaleza repetitiva y duradera del remo lo hace ideal para prevenir y mejorar el linfedema.
- **Apoyo a la recuperación postoperatoria:** beneficia a las personas que se recuperan de una variedad de cirugías, desde procedimientos menos invasivos hasta aquellos que implican la extirpación de ganglios linfáticos. El deporte fortalece los músculos, incluidos los grupos pectoral, dorsal y escapular, que se ven particularmente afectados.
- **Evidencia científica:** los estudios demuestran que el piragüismo en bote dragón mejora el linfedema y sirve como una práctica efectiva para prevenir su desarrollo.

- **Aumento de la autopercepción y la autoestima:** los participantes informan de una mejora de la autoimagen y la confianza.
- **Abordar los desafíos psicológicos, físicos y sociales:** la práctica alivia los efectos de las secuelas posteriores al cáncer al brindar apoyo, compañía y alegría, mejorando el bienestar psicológico, físico y social.
- **Empoderar a los participantes:** los sobrevivientes recuperan un sentido de control sobre su recuperación, transformando los desafíos en oportunidades de crecimiento.
- **Conexión con la naturaleza:** practicar este deporte al aire libre mejora los estados emocionales, reduciendo la ansiedad y la depresión.
- **Competiciones globales:** Los eventos de botes dragón ofrecen oportunidades para viajar, conocer gente nueva y disfrutar de experiencias que mejoran la vida, mejorando significativamente la calidad de vida.
- **Categorías especializadas:** el deporte cuenta con categorías como BCS (superviviente de cáncer de mama) y ACS (cualquier superviviente de cáncer), lo que lo hace inclusivo y de gran apoyo para las personas que se recuperan del cáncer.

Estos beneficios resaltan la importancia del piragüismo en bote dragón como una actividad ideal para las sobrevivientes de cáncer de mama. Al promover la salud y mejorar la calidad de vida a nivel físico, emocional y social, este deporte ejemplifica la resiliencia en acción, proporcionando un claro mensaje de esperanza y empoderamiento.

5.4.3. Canoa, Actividades centradas en el fortalecimiento de la resiliencia

En esta sección se compartirán actividades adicionales de Canoa diseñadas para fortalecer la resiliencia, que se encontrarán dentro del Módulo docente de RESUPERES.

1. Remar en parejas o en grupo

- **Objetivo:** Fomentar la colaboración, la comunicación efectiva, la paciencia y la adaptabilidad a las habilidades y estilos de los demás (Figura 5.62.).
- **Actividad:** Los participantes reman juntos, coordinando sus movimientos. Los roles de liderazgo en la canoa se pueden rotar, lo que permite que todos experimenten tanto el liderazgo como el trabajo en equipo.

Figura 5.62.

Remo en parejas, actividad en studio Piloto RESUPERES Noruega (Módulo Piragüismo)

2. Carrera de obstáculos

- **Objetivo:** Enfrentar desafíos imprevistos, fomentar la resolución rápida de problemas y desarrollar la capacidad de mantener la calma bajo presión.



- **Actividad:** Cree un circuito con obstáculos (por ejemplo, boyas, ramas o puntos marcados) en el agua. Los participantes deben maniobrar la canoa alrededor de estos obstáculos, resolviendo problemas y ajustando su estrategia a medida que encuentran dificultades.
- 3. **Canoa en condiciones cambiantes**
 - **Objetivo:** Adaptarse a situaciones desafiantes, difíciles e impredecibles, fortaleciendo la resiliencia.
 - **Actividad:** Realice la actividad en un día con condiciones de viento o llenas de corrientes, si es seguro. Alternativamente, simule cambios climáticos o ambientales, como remar en aguas más agitadas, lo que requiere que los participantes se adapten a las nuevas condiciones.
- 4. **Remar con los ojos vendados (confianza en el equipo)**
 - **Objetivo:** Fomentar la confianza, la comunicación, el trabajo en equipo, la capacidad de delegar y la empatía.
 - **Actividad:** Divida a los participantes en parejas. Un miembro del equipo tiene los ojos vendados mientras el otro da instrucciones verbales para guiar la canoa. Luego, los roles se invierten para que ambos experimenten confianza mutua.
- 5. **Simulación de rescate**
 - **Objetivo:** Practicar la resolución de problemas y la gestión de crisis, y desarrollar habilidades para mantener la calma y tomar decisiones racionales bajo estrés.
 - **Actividad:** Simular una emergencia, como volcar la canoa. Los equipos deben coordinarse para rescatarse unos a otros, voltear la canoa y volver a las condiciones normales de remo.
- 6. **Carreras de relevos**
 - **Objetivo:** Fomentar el trabajo en equipo, la persistencia, la motivación para superar retos y la capacidad de mantener la energía a largo plazo.
 - **Actividad:** Organice carreras de relevos en las que los equipos remen hasta un punto específico, pasen un objeto (como una paleta) al siguiente miembro del equipo y continúen la carrera.
- 7. **Día de exploración**
 - **Objetivo:** Promover la autonomía, la exploración, la toma de decisiones y la adaptabilidad ante lo desconocido.
 - **Actividad:** Organizar una expedición en canoa a un lugar natural donde los participantes deben navegar y encontrar su propio camino. A lo largo del viaje, se encuentran con retos preestablecidos, como cambiar de ruta o completar pequeñas tareas, simulando imprevistos.

En conclusión, reafirmamos que el deporte de la Canoa, o similares, fomentan la resiliencia a través de una combinación de desafíos físicos, la necesidad de adaptación, la exposición a entornos naturales, el trabajo en equipo y el desarrollo de la autoeficacia. Estos elementos contribuyen colectivamente a fortalecer las habilidades personales y psicológicas esenciales para enfrentar y superar la adversidad. La integración del piragüismo en el contexto de la resiliencia pone de manifiesto cómo el deporte, tanto en entornos naturales como en otros ámbitos, sirve como herramienta eficaz para el desarrollo personal.

5.4.4. Programa de actividades RESUPERES para desarrollar la Resiliencia a través del deporte de la Canoa

El equipo RESUPERES Noruega (HVL), con el profesorado Lundhaug, T., Nybakken, T., Hausmann, F., y Falcó, C., han diseñado un programa de actividades para el desarrollo y mejora de la resiliencia en el contexto universitario, que se basaron en las técnicas del deporte de la Canoa específicamente, centrándose en la resiliencia como un concepto global, al tiempo que se centra en las siguientes habilidades específicas de resiliencia:

- Creatividad (dos sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Mindfulness (Focus) (dos sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Liderazgo (dos sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Trabajo en equipo (dos sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Patrimonio cultural (dos sesiones se centrarán en esta habilidad)

Desarrollo y procedimiento de la intervención:

- Programación: 12 sesiones (se seleccionó este número de sesiones porque la literatura existente indica que, en los estudiantes universitarios, entre 8-16 sesiones son suficientes para lograr una mejora).

Con el fin de desarrollar la resiliencia en la educación superior a través de la enseñanza del deporte de la Canoa, RESUPERES diseñó un módulo específico que se puso a disposición en la plataforma interactiva **RESUPERES Módulo 4. Piragüismo** ([Enlace: Curso: Módulo 5 Piragüismo | resuperesLMS](#)). Este módulo se estructuró de la siguiente manera:

- Público objetivo: Alumnado y profesorado universitario.
- Contenidos de las sesiones de Canoa:
 - ✚ Sesión 1: Introducción "Superación de la adversidad a través de la Canoa" y se explican los aspectos relevantes.
 - ✚ Sesión 2: Seguridad.
 - ✚ Sesión 3: Técnica de remo: Individual.
 - ✚ Sesión 4: Técnica de remo: Equipo.
 - ✚ Sesión 5: Planificación.
 - ✚ Sesión 6: Rescate de compañeros.
 - ✚ Sesión 7: Primeros auxilios.
 - ✚ Sesión 8: Agua sin gas.
 - ✚ Sesión 9: Aguas agitadas.
 - ✚ Sesión 10: Alojamiento.
 - Sesión 11: Toda la noche.
 - ✚ Sesión 12: Evaluación y valoración de módulos.

Figura 5.63.

RESUPERES Team Norway (Módulo Canoa)



Figura 5.64., 5.65. y 5.66. (Collage).

Profesorado y alumnado en el Estudio Piloto RESUPERES Noruega (Módulo Canoa, Prof. Lundhaug, T.).



5.5. Expresión Corporal y Danza

5.5.1. Revisión sobre la Expresión Corporal como herramienta para el desarrollo de la Resiliencia. La importancia del desarrollo integral del estudiante

El aprendizaje no se limita únicamente al dominio cognitivo, sino que también abarca las dimensiones emocionales, físicas y sociales. La educación integral promueve el desarrollo armonioso, permitiendo que los estudiantes adquieran no solo conocimientos, sino también habilidades esenciales para la vida, como la resiliencia y la colaboración.

Surge la inclusión de actividades artísticas y físicas, como la danza, en el currículo escolar como una poderosa herramienta para fomentar el desarrollo holístico. Los estudios de Mundet et al. (2015) y Connolly et al. (2011), demuestran los importantes beneficios de estas prácticas, no solo para el bienestar físico de los estudiantes, sino también para su salud mental y emocional. Estos estudios revelan mejoras en la autoestima, la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje.

Figura 5.67.

Equipo RESUPERES en la Implementación de la asignatura RESUPERES España (Módulo Expresión Corporal y Danza, Profs. Padial, R. y Martín, C.).



La expresión artística y el movimiento físico brindan las oportunidades para explorar y expresar sus emociones y pensamientos de manera constructiva. De acuerdo con Cyrulnik (2009) y Del Río (2009), estas actividades potencian el autoconocimiento y contribuyen a la construcción de una autoimagen positiva, que son elementos clave del desarrollo personal.

En el ámbito social, la danza y otras expresiones artísticas fomentan la cooperación, la integración y la comunicación efectiva entre los estudiantes. Autores como Molina et al. (2009) y Moreno (2010) destacan cómo estas prácticas promueven la empatía y el

respeto por la diversidad, preparando a los estudiantes para participar en la sociedad de una manera sana y constructiva.

La educación holística reconoce y valora la complejidad de la experiencia humana, esforzándose por desarrollar todos los aspectos del potencial de un individuo. Al integrar estas dimensiones, un enfoque educativo garantiza la formación no solo de individuos académicamente competentes, sino también de individuos completos capaces de enfrentar los desafíos de la vida con creatividad, resiliencia y sensibilidad social.

5.5.2. La expresión corporal y la danza como herramientas para el desarrollo integral

En el ámbito de la educación integral, el cuerpo y la expresión corporal emergen como pilares fundamentales para el desarrollo integral del individuo. El estudio de Vargas y Casallas (2020) enfatiza la importancia de reconocer al cuerpo no solo como un instrumento con capacidades físicas medibles, sino también como un medio esencial para relacionarse con el mundo. A través de la expresión corporal, las personas pueden comunicarse y experimentar la vida cotidiana, fomentando una mayor autoconciencia y promoviendo la reflexión. Este proceso se extiende más allá de la esfera individual, facilitando el intercambio de ideas, opiniones y experiencias dentro de un contexto social.

Esta perspectiva, apoyada en la investigación de Mundet et al. (2015), subraya la necesidad de un desarrollo equilibrado que armonice el cuerpo, los pensamientos y las emociones. Tradicionalmente, el enfoque educativo ha priorizado el desarrollo cognitivo, relegando los aspectos emocionales y corporales a un segundo plano. Sin embargo, la expresión corporal, particularmente la danza, emerge como una poderosa vía para expresar sentimientos, emociones, sensaciones y experiencias, ofreciendo una oportunidad única para el desarrollo personal y social.

Cyrułnik (2009) ha destacado cómo el arte, incluida la danza, contribuye significativamente a la salud y el bienestar al fomentar procesos de interiorización, autoconciencia, autoconfianza y expresión. La danza, como forma de expresión corporal, permite a los individuos sensibilizar sus cuerpos y reconocerlos como un elemento crucial de interacción y comunicación con el mundo (Munevar y Díaz, 2009).

Montoya et al. (2007), sugieren que la participación en la expresión corporal y la danza alienta a los individuos a ser más activos físicamente, superando estilos de vida sedentarios y mejorando estados emocionales como la depresión, el estrés y el resentimiento. Además, se fortalece el componente emocional a través del trabajo corporal, potenciando la percepción y aceptación del propio cuerpo (Fructuoso y Gómez, 2010).

En el contexto social, las actividades artísticas, incluida la danza, promueven procesos de socialización, integración y cooperación. Estas actividades facilitan las relaciones con otras personas, objetos y el entorno, a la vez que proporcionan beneficios personales como la comunicación, el conocimiento cultural, la creatividad, la expresividad, la autoestima y la autoconciencia (Molina et al., 2009; Moreno, 2010).

La danza, como elemento de expresión corporal, no solo sirve para transmitir tradiciones y conocimientos, sino que también desempeña un papel crucial en la construcción y el desarrollo social al transmitir valores humanos esenciales (Wulf, 2008).

Ospino (2006) considera la expresión corporal y las actividades de danza como oportunidades para conectarse con otros, participar en actividades de intercambio y pertenecer a una comunidad, aprendiendo a través de nuevas y agradables experiencias.

Figura 5.68.

Alumnado de la Implementación de la asignatura RESUPERES (Danza Popular, Prof. Padial, R.).



Además, las investigaciones han demostrado que las intervenciones de danza aumentan los niveles de calidad de vida percibida y el bienestar general (Bohn, 2021; Fong Yan et al., 2024; Moula, 2020; Objeto, 2021; Shao, 2021).

En conclusión, la implementación de proyectos educativos enfocados en la expresión corporal es crucial para el desarrollo integral de los jóvenes, mejorando su salud y bienestar, al tiempo que fomenta procesos de socialización, integración y cooperación (Padial y Puga, 2023,2024). En este marco, la danza no solo mejora la calidad de vida a nivel físico, mental, comunicativo y social, sino que, además, fortalece la resiliencia, que es una herramienta fundamental para el crecimiento personal.

5.5.3. Conceptualización de las herramientas de Expresión Corporal y sus beneficios para el desarrollo de la Resiliencia

En la búsqueda del desarrollo holístico de los estudiantes, varias herramientas han demostrado ser efectivas para mejorar la resiliencia, siendo la danza una de las más destacadas. La danza, en sus diversas formas, como la danzaterapia, los exergames, las danzas folclóricas y la expresión a través de la dramatización, ha demostrado tener un impacto positivo en el bienestar físico, emocional y social de las personas.

✓ *Danza Terapia*

Basada en el modelo Satir, la danzaterapia es una forma de psicoterapia que utiliza el movimiento corporal como medio de comunicación y expresión. Este enfoque se centra en promover el cambio, reconocer los recursos personales y mejorar las experiencias positivas. Ayuda a las personas a comprenderse mejor a sí mismas, aumentar su autoestima y promover la armonía y el equilibrio internos. Al permitir que las personas se expresen a través de los movimientos corporales, la danzaterapia puede aliviar eficazmente la tensión, fomentar la satisfacción con la vida y mejorar la resiliencia psicológica, mejorando así la salud mental (Seo y Kim, 2015; Yildirim, 2017).

Figura 5.69.

Taller de Danza Inclusiva en el Estudio Piloto RESUPERES España (Módulo Expresión corporal y danza a cargo de la Compañía Vinculados, Granada)



✓ *Danzas folclóricas*

Los bailes folclóricos, como el "Latin Active Hip Hop", se utilizan para fomentar la actividad física y fomentar la autoestima y la creatividad, especialmente entre los jóvenes. Estas intervenciones ilustran cómo la danza puede ser una herramienta eficaz para la socialización, la expresión cultural y el desarrollo personal, contribuyendo significativamente a la resiliencia (Romero, 2012).

✓ *Juegos de Baile Exergames*

Los exergames de baile son videojuegos activos que combinan el ejercicio físico con la danza. Estos juegos requieren que los participantes realicen movimientos de baile en sincronía con las instrucciones en pantalla, a menudo al ritmo de la música. Algunos ejemplos son *Dance Revolution* y *Just Dance*. Los exergames de baile proporcionan una forma innovadora de promover la actividad física. Si bien los estudios han mostrado resultados mixtos con respecto a su impacto en la actividad física en general, se han observado mejoras significativas en las medidas antropométricas y ciertos aspectos de la calidad de vida relacionada con la salud. Estos hallazgos sugieren el potencial de los exergames de danza para fomentar la resiliencia (Azevedo et al., 2014).

✓ *Expresión y dramatización*

Se ha demostrado que la expresión y la dramatización, particularmente cuando se combinan con el juego dramatizado, mejoran las habilidades de comunicación y fomentan la tolerancia, creando una atmósfera de amistad y camaradería (Lara y Castellanos, 2018). Estas intervenciones fomentan la interacción social y la empatía, que son componentes clave de la resiliencia.

Como *conclusión*, estas herramientas no solo ofrecen beneficios físicos, sino que también promueven el bienestar emocional y social, que son esenciales para el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes. Al integrar estas prácticas en el marco educativo, las escuelas pueden proporcionar una educación más holística, equipando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de manera más efectiva y con mayor resiliencia.

5.5.4. Análisis de los programas de intervención mediante contenidos de Expresión Corporal

Después de analizar la literatura científica, la investigación es escasa en número a nivel científico y en contextos universitarios, identificamos los siguientes programas de intervención que incorporan elementos de expresión colectiva y danza:

El primer estudio seleccionado, realizado en 2012 por Romero en Estados Unidos, tuvo como objetivo aumentar la autoeficacia y disminuir las barreras sociales usando el breakdance entre los adolescentes. El objetivo específico fue analizar la forma en que el programa "Latin Active" podría influir en la frecuencia de actividad física (AF), la autoeficacia para el breakdance y las percepciones de las barreras sociales para hacer ejercicio. Las variables estudiadas fueron la frecuencia de AF, la autoeficacia para el breakdance y la percepción de las barreras sociales. La intervención consistió en un programa de cinco semanas con sesiones de breakdance de 30 minutos, prácticas individuales de diez minutos y de cinco a diez minutos de estilo libre. Los resultados indicaron aumentos significativos en la actividad física vigorosa y la autoeficacia entre las niñas, mientras que los niños experimentaron una disminución de las percepciones de las barreras sociales, lo que destaca el impacto positivo de la danza en la promoción de la actividad física y el bienestar entre los adolescentes.

En 2015 se realizaron dos estudios significativos, Mundet et al. (2015) en España, exploraron los beneficios educativos de las estrategias artísticas y corporales en la construcción positiva de la identidad personal. En concreto, el estudio investigó cómo la mediación artística centrada en la expresión corporal podría influir en el desarrollo de la identidad personal y la resiliencia. Se empleó un enfoque cualitativo a través de estudios de caso y entrevistas. Las variables incluyeron el desarrollo de la identidad personal y la resiliencia. El programa incluyó actividades como la creación de un mapa corporal, donde los participantes dibujaron representaciones de tamaño real de sus cuerpos y escribieron oraciones relacionadas con la resiliencia. Las sesiones seguían una estructura de bienvenida, actividad corporal y reflexión comunicativa, enfatizando "el cuerpo de fortalezas". El estudio concluyó que las actividades artísticas mejoraron significativamente la calidad de vida de los jóvenes en todas las dimensiones física, mental, comunicativa y social.

Al mismo tiempo, Azevedo et al. (2014), en el Reino Unido, examinaron el impacto de los juegos de baile durante 12 meses con una muestra de 497 estudiantes. El estudio tuvo como objetivo investigar si el uso de tapetes de baile en las escuelas influía en la actividad física, el bienestar psicológico, la autonomía y las relaciones entre padres y adolescentes. Las variables incluyeron la actividad física, el bienestar psicológico, la autonomía y las relaciones parentales. La intervención permitió el uso gratuito de juegos de danza durante la educación física, el recreo y las actividades extracurriculares. Los hallazgos, basados en los datos de Kidscreen-27, revelaron efectos beneficiosos sobre el bienestar psicológico, la autonomía y las relaciones entre padres y adolescentes, demostrando la eficacia de los exergames en la promoción de la actividad física y la mejora de la calidad de vida relacionada con la salud de los adolescentes.

En 2017, en Perú, Velásquez y Villagarcía implementaron un programa de intervención de dos meses para fortalecer los factores de resiliencia entre los estudiantes. El programa, también llamado "Latin Active", tenía como objetivo mejorar la autoestima, la empatía, la autonomía, el humor, la creatividad y la resiliencia. La intervención contó con diez sesiones de una hora centradas en factores específicos de resiliencia, utilizando técnicas como el juego de roles, la danza y las manualidades. Los resultados revelaron mejoras significativas en la autoestima, la autonomía y la creatividad, con un aumento de la resiliencia en el 53% de los participantes. Esto destacó la efectividad del programa para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes.

En Bogotá, Colombia (2018), Lara y Castellanos diseñaron una propuesta pedagógica que utiliza el juego dramático para potenciar las habilidades interpersonales en estudiantes de la Escuela Media República de Guatemala. El programa tuvo como objetivo desarrollar habilidades de comunicación y tolerancia a través de ocho sesiones centradas en el juego dramático y ocho en las habilidades comunicativas. Las actividades progresaron de tareas individuales a tareas grupales. Los hallazgos indicaron mejoras significativas en la comunicación y la tolerancia, enfatizando la efectividad del juego dramático en el desarrollo de habilidades interpersonales en los niños.

Moula et al. (2020), en el Reino Unido, investigaron el impacto de una intervención de danzaterapia de ocho semanas en los indicadores de salud de los estudiantes. El estudio, con una muestra de 62 participantes, examinó los efectos sobre la calidad de vida, el bienestar, el funcionamiento emocional y conductual y el sueño. Las sesiones semanales de una hora demostraron mejoras significativas en la calidad de vida, la salud emocional y los resultados conductuales, enfatizando el papel de la terapia de danza en el desarrollo saludable de los niños.

En Bogotá, Colombia (2020), Vargas y Casallas exploraron la eficacia de un programa virtual de un mes destinado a mejorar las cualidades de conocimiento e interacción en seis participantes. El programa contó con actividades como la representación de sonidos de la naturaleza y movimientos corporales rítmicos al compás de la música. Los hallazgos destacaron mejoras en la creatividad y las interacciones interpersonales de los participantes, mostrando el valor de la expresión corporal como herramienta de desarrollo de la resiliencia.

Dos estudios realizados en 2021 abordaron el bienestar mental durante la pandemia de COVID-19. En Florida, EE. UU., Bohn y Hogue (2021) implementaron un programa de

danza virtual de ocho semanas para mitigar el miedo, la ansiedad y la depresión entre los participantes aislados. La intervención utilizó sesiones de danza creativa para fomentar la confianza, la creatividad y la esperanza, demostrando una reducción de la ansiedad y una mejor salud mental. En China, Shao (2021), investigó con un programa de terapia de danza de ocho semanas basado en el modelo Satir. Los hallazgos revelaron que el programa redujo la ansiedad y la depresión, y mejoró la satisfacción con la vida y la resiliencia psicológica.

Por último, un estudio de Re en 2021, realizado en Italia examinó los efectos de un programa de danza creativa y terapia de danza/movimiento (DMT) en línea de nueve semanas sobre el bienestar y las relaciones sociales en 105 participantes de entre 3 y 85 años. La intervención incluyó actividades creativas de danza que enfatizaban los contrastes (p. ej., grande/pequeño, lento/rápido). Los hallazgos demostraron mejoras significativas en el bienestar y las conexiones sociales de los participantes, incluso en medio de las restricciones de COVID-19 (Re, 2021).

Roiek Lazier Leão et al. (2023), en un estudio transversal sobre la asociación entre resiliencia, autoeficacia y motivación en 135 bailarines de la Escuela de Danza Teatro Guaíra, en edad universitaria, encontraron que la resiliencia se asoció positivamente con la autoeficacia y la motivación controlada, autónoma, y en el sentido de lograr la autoeficacia, y negativamente con la desmotivación, concluyendo que la resiliencia parece desempeñar un papel protector frente a la desmotivación, además de promover la motivación tanto controlada como autónoma, y la autoeficacia en los bailarines.

5.5.5. Programas de intervención en Expresión corporal y Danza

Los siguientes son ejemplos de programas específicos de intervención en danza y expresión corporal, que se encontraron después de una revisión exhaustiva de las intervenciones de danza y/o expresión corporal para el desarrollo de la resiliencia, se destacaron 11 estudios y programas de intervención:

Danza Contemporánea para Adolescentes:

- Variables: Fuerza del tren superior, flexibilidad, aptitud aeróbica, autoestima, motivación intrínseca, actitudes hacia la danza y la actividad física (AF).
- Objetivos: Evaluar el impacto fisiológico y psicológico de las clases de danza contemporánea en adolescentes.
- Contenido: Danza contemporánea.
- Actividades: Calentamiento (5-10 min), ejercicios estructurados (25-30 min), ejercicios de improvisación y coreografía (15-20 min), enfriamiento (5-10 min).
- Duración: Seis semanas.
- Conclusiones: La danza mejoró significativamente los componentes de la condición física y el bienestar psicológico. Los participantes mostraron actitudes positivas hacia la danza.

Breakdance para aumentar la PA:

- Variables: AFMV, autoeficacia, barreras vecinales.
- Objetivos: Aumentar la frecuencia de AF y la autoeficacia para el break dance, y disminuir las percepciones de las barreras del vecindario para hacer ejercicio.
- Contenidos: Breakdance y programa Latin Active.

- Actividades: Programa Latin Active y sesión de breakdance (30 min), práctica individual (10 min), freestyle (5-10 min).
- Duración: Cinco semanas (100 min/semana).
- Conclusiones: El programa aumentó significativamente la AF y la danza vigorosas, impulsó la autoeficacia entre las niñas y disminuyó las percepciones de las barreras vecinales entre los niños.

Mediación Artística en Torno a la Identidad Personal y la Resiliencia

- Variables: Identidad personal, resiliencia.
- Objetivos: Explorar los beneficios educativos en relación a la construcción de una identidad personal positiva a partir de estrategias artísticas y corporales.
- Contenidos: Mediación artística centrada en la expresión corporal. Desarrollo de la identidad personal. Mapa corporal.
- Actividades: Todas las sesiones siguieron la misma estructura: bienvenida, actividad física con el cuerpo y proceso cognitivo a través de la reflexión comunicativa. "El Cuerpo es una fortaleza". La actividad consistió en que los participantes dibujaran sus cuerpos a tamaño natural y escribieran o hicieran comentarios en relación con la resiliencia, según describió Grotberg.
- Duración: Una sesión (una hora).
- Conclusiones: Las actividades artísticas son herramientas idóneas para la acción socioeducativa. La intervención mejoró la calidad de vida de los jóvenes a nivel físico, mental, comunicativo y social.

PA Exergames en las escuelas

- Variables: AF, peso, talla, grasa corporal, autoeficacia, calidad de vida relacionada con la salud, aptitud aeróbica.
- Objetivos: Examinar el efecto de proporcionar a niños de 11 a 13 años tapetes de baile en escuelas secundarias públicas durante las clases de AF.
- Contenidos: Exergamas.
- Actividades: Libertad para usar colchonetas de baile en la escuela durante la clase de educación física, el recreo y las actividades extracurriculares.
- Duración: 12 meses.
- Conclusiones: La intervención tuvo efectos beneficiosos sobre el bienestar psicológico, la autonomía y las relaciones paterno-filiales.

Estrategias para fortalecer la resiliencia en estudiantes de primaria

- Variables: Autoestima, empatía, autonomía, humor, creatividad, resiliencia.
- Objetivos: Aplicar estrategias para fortalecer los factores de resiliencia en estudiantes de primaria.
- Contenidos: Juegos de rol, danza y arte manual.
- Actividades: El programa incluyó 10 sesiones de aprendizaje, de una hora de duración pedagógica cada una, realizadas en el área de tutoría. Se emplearon dos estrategias por factor de resiliencia, junto con técnicas y herramientas de evaluación. En relación con este capítulo, destacamos el juego de roles, la danza y el arte manual. En los juegos de rol, se utilizaron dramatizaciones para explorar diferentes perspectivas y soluciones a los problemas. En las sesiones de danza y arte manual se realizaron actividades artísticas y de movimiento para expresar emociones y fomentar la creatividad.
- Duración: 2 meses.

- Conclusiones: El programa fortaleció efectivamente la autoestima, la autonomía y la creatividad, resultando en un aumento de la resiliencia en el 53% de los participantes. Las estrategias aplicadas en el programa demostraron ser efectivas para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, permitiéndoles enfrentar y resolver problemas con éxito.

Expresión corporal para la comprensión y la interacción

- Variables: Insight, interacción.
- Objetivos: Potenciar las cualidades de insight e interacción, inherentes a la capacidad de resiliencia, utilizando la expresión corporal como el medio más adecuado para fomentar la resiliencia en el ser humano.
- Contenidos: Esquema corporal, lenguaje corporal.
- Actividades: Programa virtual que implica la representación de las tareas cotidianas a través de la reproducción de sonidos asociados. Representación de sonidos de la naturaleza (por ejemplo, agua, fuego, aire). Movimiento al ritmo de la música para expresar las emociones evocadas por estos sonidos.
- Duración: Un mes.
- Conclusiones: El programa mejoró efectivamente las cualidades de insight e interacción entre los participantes.

Juego dramático para las habilidades de comunicación

- Variables: Habilidades interpersonales.
- Objetivos: Crear espacios de comunicación para los estudiantes del Colegio República de Guatemala a través de una propuesta pedagógica basada en el juego dramático como forma de expresión corporal.
- Contenido: Juego dramático. Habilidades de comunicación corporal, incluyendo el esquema corporal, la exploración del entorno, la exploración de las relaciones, la comunicación no verbal, la lateralidad, la relajación y las nociones espaciales y temporales.
- Actividades: Ocho sesiones de juego dramático centradas en la dimensión expresiva. Ocho sesiones de habilidades comunicativas (hablar y escuchar), empezando individualmente, progresando en parejas y, finalmente, trabajando en grupos.
- Duración: Cuatro meses.
- Conclusiones: El programa mejoró exitosamente las habilidades de comunicación y tolerancia entre los participantes.

Danza Terapia para la Salud y el Bienestar

- Variable: Calidad de vida relacionada con la salud, bienestar, dificultades emocionales y conductuales, duración del sueño.
- Objetivos: Examinar la eficacia de una intervención de arteterapia en una serie de indicadores de salud cuantitativos y cualitativos.
- Contenidos: Danzaterapia.
- Actividades: Ocho semanas de terapia de movimiento y danza, con sesiones de una hora cada semana.
- Conclusiones: Las terapias artísticas mejoraron significativamente la calidad de vida, el sueño y las dificultades emocionales y conductuales de los niños participantes. Además, los participantes en terapia de movimiento y danza demostraron una mayor mejora en sus puntuaciones CORS.

Programa Virtual de Danza para la Salud Mental

- Variables: Bienestar y salud general, sincronización, conexión y propósito.

- Objetivos: Amortiguar los sentimientos de miedo, ansiedad y depresión; Promover la revitalización emocional, especialmente para aquellos que viven en aislamiento; Fomentar la confianza, la creatividad y la esperanza.
- Contenidos: Intervención psicológica basada en la teoría del iceberg. Danza virtual
- Actividades: Programa virtual de baile en línea
 - Selección de baile: Reconocer la velocidad de aprendizaje de los bailarines principiantes (enfoque en la gradación: lento, medio, rápido)
 - Diversidad de patrones de baile en línea: Concéntrate primero en patrones más simples y construya patrones más complicados
 - Sincronización de selecciones musicales: Adaptación del tempo musical a la complejidad de Patrones de baile
 - Diversificación de los patrones de baile en línea: Sincronización de las opciones musicales
 - Adaptación del tempo musical a la complejidad de los patrones de baile
 - Diversificación de los géneros musicales utilizados.
- Duración: Ocho semanas (dos horas/semana).
- Conclusiones: El programa sirvió para fortalecer el bienestar mental y reducir la ansiedad ante el aislamiento vivido durante un momento de estrés extremo y disrupción durante la pandemia de COVID-19.

Danza creativa para las relaciones sociales

- Variables: Bienestar general, relaciones sociales.
- Objetivos: Mitigar el trauma de la pandemia y promover el bienestar y las relaciones.
- Contenidos: Danza creativa, espectáculo de danza con personajes (canto animal)
- Actividades: Programa on-line de danza/movimiento (DMT). Movimientos creativos de danza que utilizan proyecciones de diferentes imágenes, colores y movimientos, centrándose en los opuestos y la transferencia entre ellos (grande/pequeño, entre ellos (grande/pequeño - vertical/horizontal - lento/rápido - cerca/lejos) y representaciones de animales.
- Duración: Nueve semanas.
- Conclusiones: Mejora del bienestar general y de las relaciones sociales.

Danza Terapia para la Salud Mental en Adolescentes con Depresión durante la Pandemia de COVID-19.

- Variables: Satisfacción con la vida, ansiedad/depresión y resiliencia psicológica
- Objetivos: Investigar el efecto de la intervención de la danzaterapia, basada en el Modelo Satir, en la salud mental de adolescentes con depresión durante la pandemia de COVID-19.
- Contenido: Danzaterapia
- Actividades: Calentamiento con movimientos libres, lenguaje corporal positivo y creativo, movimientos de relajación y retroalimentación positiva de los compañeros.
- Duración: Sesiones semanales de dos horas durante ocho semanas.
- Conclusiones: Los hallazgos revelaron que el programa mejoró efectivamente la salud mental en los adolescentes, alivió la ansiedad y la depresión, aumentó la satisfacción con la vida y promovió la resiliencia psicológica.

Los estudios presentados anteriormente destacan colectivamente las diversas aplicaciones y beneficios de las intervenciones basadas en la danza y el movimiento en

varios grupos de edad y contextos, estos enfatizan la importancia de un enfoque integral y holístico para el desarrollo estudiantil, reconociendo que la educación se extiende más allá de la adquisición de conocimientos cognitivos para abarcar dimensiones emocionales, físicas y sociales.

La inclusión de actividades como la danza y la expresión corporal, que van desde la danzaterapia, los exergames y los bailes populares hasta la expresión y la dramatización, mejora el bienestar físico y emocional de los estudiantes. Estas actividades también mejoran la resiliencia psicológica, la autoconciencia y la autoconfianza, lo que permite una gestión emocional más eficaz.

Además, estas prácticas contribuyen al bienestar general y fortalecen las relaciones sociales, equipando a los estudiantes para participar de manera constructiva en la sociedad. Este enfoque educativo holístico, que prioriza el desarrollo de todas las facetas de la experiencia humana, es esencial para preparar a las personas para enfrentar los desafíos de la vida con creatividad, resiliencia y sensibilidad social.

El capítulo subraya la importancia de continuar desarrollando programas de resiliencia, desde una edad temprana, a través de la danza y la expresión corporal. Estas iniciativas son vitales para fomentar el desarrollo integral de los jóvenes, mejorando su calidad de vida y su bienestar en todas las dimensiones física, mental y social.

5.5.6. Actividades para el desarrollo de la Resiliencia utilizando los contenidos de Expresión corporal y Danza

La Expresión corporal y danza, es una herramienta eficaz para desarrollar la resiliencia, ya que fomenta las habilidades emocionales, sociales y físicas a través del movimiento, y son muchos los beneficios que su trabajo ayuda a los participantes a reconocer y gestionar sus emociones, fortalecer la autoestima y la confianza en sí mismos, trabajar en equipo y establecer conexiones sociales significativas y adaptarse a situaciones cambiantes y superar desafíos físicos y emocionales.

Los contenidos clave que contribuyen al fortalecimiento de la resiliencia, y que se incluyen en el programa de actividades, según la literatura consultada (Padial & Puga, 2023, 2024), son:

1. Juegos y dinámicas expresivas

- Objetivo: Fomentar la confianza, el trabajo en equipo y la conexión emocional.
- Imitación y espejos: Actividades en pareja en las que un participante imita los movimientos del otro.
- Juego de roles: Representación de diferentes personajes para explorar emociones y situaciones desafiantes.
- Dinámicas grupales de confianza: Como caídas controladas del grupo (caídas de confianza) o ejercicios de apoyo.

2. Expresión de emociones a través del cuerpo

- Objetivo: Facilitar el reconocimiento y la gestión de las emociones.
- Movimientos simbólicos: Usar el cuerpo para expresar emociones como la alegría, la tristeza o la ira.

- Historias corporales: Narrar situaciones reales o ficticias a través de gestos y posturas.
- Exploración del espacio: Relacionar las emociones con el uso del espacio (movimientos amplios para expresar libertad, cerrados para la introspección).

3. Movimiento consciente y fluido

- Objetivo: Reducir el estrés y conectar con el momento presente.
- Yoga dinámico: Integra posturas suaves con secuencias de movimiento fluidas.
- Exploración somática: Centrándose en cómo se siente cada movimiento en el cuerpo.
- Movimientos libres con música: Permitir que el cuerpo fluya según ritmos y emociones.

4. Contacto e interacción grupal

- Objetivo: Promover la empatía, el apoyo mutuo y el trabajo colaborativo.
- Improvisación de contacto: Baila o muévete en pareja explorando puntos de contacto físico.
- Dinámicas de unión grupal: Movimientos sincronizados o creación de figuras colectivas.
- Juegos cooperativos: Actividades que requieren sincronización y comunicación no verbal.

5. Teatro y dramatización corporal

- Objetivo: Simular y superar situaciones de adversidad en un entorno seguro.
- Puesta en escena de desafíos: Representar desafíos cotidianos y buscar soluciones creativas en grupo.
- Improvisación teatral: Reaccionar a estímulos inesperados a través del movimiento.
- Creación de relatos colectivos: Utilizar la corporalidad para narrar experiencias compartidas.

6. Danza creativa

- Objetivo: Facilitar la autoexploración y la liberación emocional.
- Improvisación de movimientos: Estimular la creatividad a través de movimientos espontáneos según la música o las emociones.
- Danza temática: Representación de situaciones de adversidad y superación a través del movimiento.
- Coreografías grupales: Fomenta la cohesión y el logro compartido mediante la creación de rutinas de equipo.

7. Improvisación y creatividad

- Exploración libre: Permitir que los participantes se muevan espontáneamente de acuerdo con la música o los estímulos emocionales (Figura 5.70.).
- Respuestas creativas a los desafíos: Use instrucciones como "representar la lluvia con su cuerpo" para fomentar la adaptación y la creatividad.
- Improvisación en grupo: Crear movimientos colaborativos en respuesta a emociones o temas específicos.

8. Coreografías temáticas

- Historias de superación: Diseña coreografías basadas en narrativas de confrontación y superación de la adversidad.
- Expresión emocional: Coreografías que representan emociones como el miedo, la esperanza o la alegría.

- Creación colectiva: Construcción grupal de coreografías, favoreciendo la comunicación y la cohesión del equipo.

Figura 5.70.

Expresión corporal: Improvisación y Creatividad, actividad del Estudio Piloto RESUPERES (Módulo Expresión Corporal y Danza, Profs. Martín, C. y Padial, R.).



9. Danzaterapia y conciencia emocional

- Movimientos asociados a las emociones: Representan cómo las emociones afectan al cuerpo y viceversa.
- Conexión mente-cuerpo: Usar movimientos suaves y rítmicos para relajar y enfocar la mente.
- Liberación emocional: Bailar para liberar tensiones acumuladas y fortalecer la capacidad de gestionar el estrés.

10. Danza grupal y cooperación

- Movimientos sincronizados: Bailar juntos en sincronía para fortalecer el sentido de pertenencia.
- Ritmos colectivos: Crea coreografías grupales basadas en patrones rítmicos simples.
- Dinámicas de apoyo: Movimientos en parejas o grupos que requieren confianza, como cargar o sostener a otros.

11. Estilos de baile específicos

- Danza contemporánea: Ideal para expresar emociones y narrativas personales.
- Danzas folclóricas o tradicionales: Refuerzan la identidad cultural y el sentido de comunidad.
- Danzas urbanas: Promueven la expresión personal y la creatividad dentro de marcos rítmicos estructurados.

12. Narrativa y danza

- Creación de historias corporales: Uso de movimientos para contar historias de resiliencia.
- Simbolismo en movimiento: Explora cómo ciertos movimientos representan emociones o momentos clave.
- Dramaturgia en danza: Integrar elementos teatrales para dar profundidad narrativa al movimiento.

El lenguaje corporal y el contenido de baile ayudan a los estudiantes a desarrollar una mayor autoestima, empatía y habilidades de afrontamiento, esenciales para la resiliencia. Al permitirles explorar y expresar emociones a través del movimiento, mejoran su capacidad de adaptación a situaciones adversas y fortalecen su bienestar integral, resultando en una herramienta integradora, permitiendo que el cuerpo, la mente y las emociones trabajen en conjunto, promoviendo el desarrollo de la resiliencia integral.

5.5.7. Programa de actividades RESUPERES para desarrollar la Resiliencia a través de la Expresión Corporal y la Danza

El equipo RESUPERES España, a cargo del profesorado Padial, R., García-Pérez, L. y Cepero, M., han diseñado un programa de actividades destinadas al desarrollo y mejora de la resiliencia en el contexto universitario a través de técnicas y contenidos de Expresión Corporal y Danza, centrándose en la resiliencia como un concepto global, al tiempo que se trabaja de forma específica en las siguientes habilidades de resiliencia:

- Creatividad.
- Mindfulness (Atención plena).
- Liderazgo.
- Trabajo en equipo.
- Patrimonio cultural.

Desarrollo y procedimiento de la intervención:

- Programación: 12 sesiones (se seleccionó este número de sesiones porque la literatura existente sugiere que, en estudiantes universitarios, entre 8-16 sesiones son suficientes para lograr una mejora).

Con el fin de desarrollar la resiliencia en la educación superior a través del arte y la creatividad, RESUPERES diseñó un módulo específico que se puso a disposición a través de la plataforma interactiva **RESUPERES Módulo 5. Expresión Corporal y Danza** ([Enlace: Curso: Módulo 5 - Expresión Corporal y Danza |resuperesLMS](#)). Este módulo sigue la estructura que se describe a continuación:

- Público objetivo: Alumnado y profesorado universitario.
- Contenido de las sesiones de expresión corporal y danza:
 - Sesión 1: Introducción "Módulo Expresión Corporal y Danza".
 - Sesión 2: "Introducción a la danza y autoconocimiento personal"
 - Sesión 3: "Aprender y crear movimiento. ¡Conociendo el espacio!"
 - Sesión 4: "Aprender y crear movimiento. ¡Sintiendo el ritmo!"
 - Sesión 5: "Movimiento, expresión y emociones"
 - Sesión 6: "Sintiendo emociones"
 - Sesión 7: "Danza, teatro y resiliencia"
 - Sesión 8: "Danzas de todo el mundo"
 - Sesión 9: "Danzas urbanas".
 - Sesión 10: "Nuevas formas de movimiento. Animal Flow".
 - Sesión 11: "Exergames: Just Dance y Dance Revolution".
 - Sesión 12: Evaluación y valoración de lo aprendido

Figura 5.71.

Equipo RESUPERES en el Estudio Piloto RESUPERES España en el Conservatorio Profesional de Danza Reina Sofía de Granada (Módulo Expresión corporal y Danza. Prof. Martín, C.)



Figura 5.72.

Implantación de la Asignatura RESUPERES en estudiantes de Máster de la Universidad de Granada (Módulo Expresión corporal y Danza, Prof. Martín, C.).



Figura 5.73.

Implementación de la Asignatura RESUPERES en estudiantes de la Universidad de Granada (Módulo Expresión corporal y Danza, Prof. García, L.).



5.6. Interpretación del patrimonio

5.6.1. Revisión de la investigación sobre resiliencia y patrimonio cultural

Los museos y los entornos culturales son contextos educativos valiosos (Sarracino, 2014; 2015; Ercolano, 2021a, 2021b, 2022, 2024). Estos son lugares de memoria, narración y experiencia, que ofrecen oportunidades de crecimiento social y cultural a un público diverso. Cada cultura, a través de sus colecciones museísticas de objetos intencionalmente preservados, construye un sistema de conexiones entre la humanidad y su pasado.

El papel del museo ha evolucionado: de la visión tradicional de un lugar dedicado exclusivamente a la conservación, ahora asume un papel dinámico impulsado por sus funciones cognitivas y educativas. Esta transición redefine la finalidad del museo, pasando de ser un mero bien a proteger, principalmente por intereses arqueológicos y artísticos, a un recurso cultural considerado como un hecho histórico y un testimonio del pasado.

Hoy en día, los museos se conciben como espacios que abren sus puertas a la comunidad en general, promoviendo una perspectiva educativa inclusiva y democratizadora. Sirven como entornos atractivos para la experiencia personal y la autoeducación, adoptando los principios del aprendizaje a lo largo de toda la vida, a lo largo de toda la vida y a lo largo de la vida (Sistema de Formación Integrado).

Las actividades de educación patrimonial incluyen:

- Identificación y análisis del potencial educativo-didáctico del patrimonio cultural;
- Análisis de las características y necesidades de los visitantes actuales y potenciales;
- Identificación de métodos e instrumentos para garantizar la accesibilidad;
- Planificación de actividades, estrategias, herramientas y fases de trabajo;
- Planificación de intervenciones educativo-didácticas;
- Implementación de servicios educativos;
- Evaluación y seguimiento de los servicios educativos prestados.

La función educativa del museo puede entenderse en relación con la experiencia del individuo con los objetos culturales. Los educadores y mediadores, a través de sus intervenciones, deben apoyar a los usuarios en la definición de las conexiones entre la experiencia y la abstracción, entre la acción y el conocimiento, para fomentar un diálogo entre el mundo de la experiencia y el mundo del conocimiento.

En *El arte como experiencia* (1934/1951), Dewey enfatiza la conexión intrínseca entre el arte y la vida, destacando la importancia de restaurar la continuidad entre las obras de arte y las experiencias, acciones y emociones cotidianas.

Como espacio educativo, el museo debe ir más allá de la simple transmisión de nociones aisladas y desconectadas de la experiencia. Para que se produzca un aprendizaje significativo (Ausubel, 1995), las actividades museísticas deben estar siempre contextualizadas. Generar motivación para aprender es un desafío cuando los hechos o teorías se presentan en un espacio abstracto desconectado de la vida real.

Figura 5.74.

La Historia de Nápoles: Visita a las Catacumbas de San Genaro (Equipo RESUPERES, Studio Piloto Nápoles, Heritage Cultural)



Dewey (1934/1951) reconoce el papel del arte en la vida social, incluso en sus formas más privadas y mundanas, como la satisfacción de necesidades humanas fundamentales. Cuando una obra de arte alcanza el estatus de clásico, a menudo se desvincula de las condiciones humanas en las que fue creada y de su impacto potencial en la vida contemporánea. Es necesario restaurar la continuidad entre las formas refinadas de la experiencia humana, encarnadas en las obras de arte, y los acontecimientos, las luchas y las emociones de la existencia cotidiana. El arte, en contraste con las tendencias jerárquicas y ordenadoras de la sociedad, revela los aspectos más emocionales, misteriosos y profundos de la vida humana cuando se integra con las experiencias cotidianas.

El papel del educador es tender un puente entre los visitantes y las obras de arte, fomentando la reflexión y el deseo de conocimiento. El educador pretende tejer conexiones sutiles que unan fragmentos de memoria personal y colectiva. El arte proporciona información sobre cómo percibimos y procesamos las experiencias emocionales y la vida cotidiana, ilustrando la forma en que esta organización varía según las culturas.

La mediación cultural puede promover la resiliencia al fomentar la capacidad de responder al trauma y los desafíos, restaurar el equilibrio psicológico a través de recursos internos y reorganizar la vida de manera positiva, incluso en circunstancias adversas.

La interpretación del patrimonio es un diálogo que mejora la experiencia del visitante al establecer conexiones significativas entre los mensajes implícitos que transmiten las colecciones de un museo y el mundo intelectual y emocional del visitante. La búsqueda del diálogo y el uso de la narración de historias para fomentar el aprendizaje conversacional son parte integral de las prácticas educativas efectivas. Por ejemplo, el

uso de preguntas estimulantes por parte de un educador invita a la curiosidad, el interés y la reflexión, lo que permite que surjan diversas voces y perspectivas (Cunningham, 2012).

Figura 5.75.

Visita al Polo Museal de la Universidad Suor Orsola Benincasa de Nápoles (Equipo RESUPERES).



Figura 5.76.

Visita al Museo Arqueológico Nacional de Nápoles (Equipo RESUPERES).



La interacción entre la dimensión personal de la contemplación privada, que es central en el proceso de comprensión del mundo de cada individuo, y la dimensión relacional y dialógica contribuye a:

- La base educativa de la interpretación del patrimonio cultural.
- La función formativa de la sociedad contemporánea como espacio para procesos de construcción de identidad, resiliencia, transformación y emancipación dentro del contexto más amplio de una comunidad educativa.

Este apartado ha sido íntegramente escrito por Fabrizio Manuel Sirignano (UNISOB).

5.6.2. Actividades centradas en el desarrollo de la Resiliencia a través de los contenidos de la Interpretación del Patrimonio

Presentamos tipos de *tareas y actividades* con las que desarrollas la resiliencia desde el Área de Interpretación del Patrimonio (Equipo RESUPERES Italia), como por ejemplo:

- 1. Historias y narrativas culturales**, con el objetivo de reforzar la identidad cultural y aprender del pasado, fomentar la resiliencia a través de la conexión con la historia de la comunidad e identificar las fortalezas culturales transmitidas de generación en generación. Tareas en las que los participantes comparten historias tradicionales de sus comunidades o familias. Las historias pueden centrarse en cómo las generaciones anteriores superaron la adversidad, como los desafíos económicos, el desplazamiento o el cambio social.
- 2. Talleres de artesanía tradicional**, con el objetivo de preservar las habilidades tradicionales y promover la autoexpresión, construyendo resiliencia mediante el aprendizaje de habilidades que requieren concentración y perseverancia, al tiempo que se conecta con el patrimonio cultural. Tareas o talleres donde se puede aprender

a crear artesanías tradicionales, como el tejido, la cerámica, la talla o el bordado. A lo largo del proceso, se puede hablar de los valores y enseñanzas que transmiten las manualidades, como la paciencia, la dedicación y el trabajo en equipo.

3. **Rituales y ceremonias comunitarias**, con el objetivo de crear cohesión comunitaria y mantener vivas las tradiciones, fomentar el sentido de pertenencia y proporcionar un espacio para procesar y superar las dificultades colectivamente. Tareas o eventos que celebran rituales o ceremonias tradicionales, como festividades, danzas, ceremonias religiosas o acción de gracias a la naturaleza. Estos eventos ayudan a las personas a mantenerse conectadas con sus raíces y a encontrar fuerza en su comunidad y en las prácticas compartidas:
4. **Taller de cocina tradicional**, con el objetivo de fomentar la transmisión de conocimientos intergeneracionales, y reforzar la conexión entre generaciones y el sentido de continuidad, al tiempo que se enseñan habilidades prácticas y se fomenta la colaboración. Talleres donde los mayores de la comunidad enseñan a los más pequeños a preparar comidas tradicionales. Durante la preparación de la comida, los participantes pueden compartir historias sobre la importancia de estos platos en tiempos de crisis o celebraciones familiares.
5. **Círculos de conversación sobre resiliencia cultural**, con el objetivo de reflexionar sobre el papel del patrimonio cultural en la superación de desafíos, fortaleciendo la resiliencia emocional y mental conectando las experiencias personales con historias y tradiciones culturales más amplias. Tareas de círculos de conversación en los que los participantes discuten cómo el patrimonio cultural de su comunidad ha sido una fuente de fortaleza durante tiempos difíciles. Estas reuniones pueden ser facilitadas por líderes comunitarios o sabios locales que comparten lecciones sobre la resiliencia.

Figura 5.77.

Alumnado y profesorado de RESUPERES en la actividad Estudio Piloto de Patrimonio Cultural de Portugal: "¿Qué pasó en este lugar? (Módulo Interpretación del Patrimonio).



6. Exploración de sitios del patrimonio cultural, con el objetivo de reconectar con la historia a través de lugares físicos, fortaleciendo el sentido de pertenencia y valoración del legado cultural, proporcionando un marco de referencia para enfrentar los desafíos actuales. Rutas o talleres para visitas a sitios históricos, monumentos, ruinas o parajes naturales de valor cultural. Durante estas visitas, los participantes pueden aprender sobre la importancia histórica de estos lugares y cómo las generaciones anteriores los utilizaron como fuentes de fuerza y protección (Figure 5.78)

Figura 5.78.

Estudiantado y profesorado de RESUPERES en el Estudio Piloto de Nápoles. Actividad de Patrimonio Cultural (Módulo Interpretación del Patrimonio).



7. Música y canto tradicionales, con el objetivo de utilizar la música como herramienta de sanación y fuerza, y al conectarse con las raíces culturales a través del canto o la música, los participantes pueden encontrar consuelo y fuerza. Organizar sesiones en las que se canten canciones tradicionales o se toque música tradicional. La música se puede utilizar para contar historias de lucha y superación, o para unir a la comunidad en tiempos de crisis.

8. Los proyectos intergeneracionales sobre el patrimonio cultural tienen por objeto fomentar el aprendizaje intergeneracional y el sentido de comunidad, y promover la resiliencia conectando generaciones y fomentando la transmisión de conocimientos, reforzando al mismo tiempo la identidad cultural y la cohesión social. Cree un proyecto o tareas en las que los jóvenes trabajen junto a personas mayores para documentar tradiciones culturales, como historias, canciones, recetas o leyendas. Estos proyectos pueden culminar en la creación de un libro, una grabación o una presentación para la comunidad.

9. Exploración de los símbolos culturales de la resiliencia, con el objetivo de identificar los símbolos de resistencia y superación en la cultura, reforzando la resiliencia personal y comunitaria mediante la identificación de ejemplos de fuerza en la cultura, proporcionando un modelo para hacer frente a la adversidad. Tareas de investigación y difusión de símbolos o figuras de su patrimonio cultural que representen resistencia y superación, como héroes nacionales, figuras mitológicas o elementos naturales (montañas, ríos, etc.). Más tarde, pueden crear obras de arte o historias sobre esos símbolos.

Figura 5.79.

Símbolos de la historia de Belgrado (Estudio Piloto RESUPERES Serbia: Módulo Patrimonio Cultural)



10. Documentales o cortometrajes sobre resiliencia cultural, con el objetivo de reflexionar sobre cómo la cultura ha sido una fuente de fuerza a través de los medios visuales, e inspirar a los participantes a ver su cultura como una fuente de fortaleza, conectando las narrativas visuales con su propia historia y experiencia. Organizar la creación o visualización de documentales que destaquen cómo las comunidades han utilizado su patrimonio cultural para hacer frente a crisis o tiempos difíciles. Posteriormente, se pueden organizar debates para reflexionar sobre las lecciones aprendidas.

En conclusión, el patrimonio cultural es un recurso invaluable para el desarrollo de la resiliencia, que existen propuestas de aplicación práctica en contextos universitarios, como revitalización cultural en zonas urbanas, contextos rurales, universidades, comunidades, etc..., ya que a través de la identidad cultural, el apoyo social, la transmisión de valores y sabiduría, y las prácticas de afrontamiento, el patrimonio cultural proporciona una base sólida para enfrentar y superar los desafíos. La conexión con el patrimonio cultural fortalece la capacidad de las personas y las comunidades para adaptarse y prosperar, destacando la importancia de preservar y valorar las tradiciones culturales como un pilar esencial para el bienestar y la fortaleza personal y colectivo.

5.6.3. Programa de actividades RESUPERES para el desarrollo de la Resiliencia a través de la Interpretación del Patrimonio

El equipo RESUPERES Italia (UNISOB), y los profesores Sirignano, F.M., Paolozzi, M.F., y Maddalena, S., han diseñado un programa de actividades dirigidas a desarrollar y mejorar la resiliencia en el contexto universitario que se basó en las técnicas de la autobiografía y las historias de vida y los métodos de interpretación del patrimonio. Aunque se aborda la resiliencia como un concepto global, dicho programa se enfoca en el trabajo de las siguientes habilidades de resiliencia:

- Creatividad (cuatro sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Mindfulness (Focus, Atención Plena) (cuatro sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Liderazgo (cuatro sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Trabajo en equipo (cuatro sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Patrimonio cultural (cuatro sesiones se centrarán en esta habilidad)

Desarrollo y procedimiento de la intervención:

- Programación: 12 sesiones (se seleccionó este número de sesiones porque la literatura existente sugiere que, en estudiantes universitarios, entre 8-16 sesiones son suficientes para lograr una mejora).
- Con el fin de desarrollar la resiliencia en la educación superior a través del arte y la creatividad, RESUPERES diseñó un Módulo específico que está disponible a través de la plataforma interactiva **RESUPERES Módulo 6. Interpretación del patrimonio** ([Enlace: Curso: Módulo 8 - Narrativa del Patrimonio Cultural | resuperesLMS](#)). Este módulo sigue la estructura que se describe a continuación:
- Público objetivo: alumnado y profesorado universitario.
- Contenido de las Sesiones de Interpretación del Patrimonio:
 - ✚ Sesión 1: Introducción: "Superación de la adversidad a través de la "Interpretación del Patrimonio"
 - ✚ Sesión 2: Arte y sentimientos universales.
 - ✚ Sesión 3: El herbario de mi existencia.
 - ✚ Sesión 4: Sentido del humor.
 - ✚ Sesión 5: Narrar emociones con arcilla.
 - ✚ Sesión 6: Promoción del patrimonio.
 - ✚ Sesión 7: La carpa.
 - ✚ Sesión 8: Komorebi: apreciar la vida a través de luces y sombras.
 - ✚ Sesión 9: Galería de mis emociones.
 - ✚ Sesión 10: Locus amoenus.
 - ✚ Sesión 11: Ver y mirar. Entre la narración y la mitobiografía.
 - ✚ Sesión 12: Evaluación y valoración de módulos.

Figura 5.80.

Collage de fotos de alumnado y profesorado en el Estudio Piloto RESUPERES Belgrado, Bergen, Faro, Granada, Nápoles. Actividad de Patrimonio Cultural (Módulo Interpretación del Patrimonio)



5.7. Gimnasia interior: Mindfulness

Mindfulness es una enseñanza arraigada en el budismo, una doctrina filosófica que se remonta al año 2500 a.C. Se cree que se originó en Kapilavastu, un lugar que hoy se encuentra en la frontera entre India y Nepal. Esta región ha sido el lugar de nacimiento de muchas enseñanzas orientales sobre la humanidad y la conciencia, que luego se extendieron por todo el mundo. Parece que esta práctica surgió inicialmente dentro de un entorno palaciego.

La primera referencia histórica al mindfulness proviene de Siddhartha Gautama, descendiente de Suddhodana, rey de los Sakyas. El mindfulness es esencialmente pura filosofía budista adaptada al mundo occidental. Con el tiempo, y en respuesta a la demanda social, se ha convertido en una de las herramientas más aceptadas para mejorar el bienestar y la actividad mental.

5.7.1. Revisión sobre Mindfulness

La práctica de la atención plena se define como el estado de estar atento y aceptar lo que está sucediendo en el momento presente (Brown y Ryan, 2003). En la psicología moderna, el mindfulness se ha adoptado como una técnica para aumentar la conciencia y mejorar la salud mental (Bishop et al., 2004). Esta práctica implica aceptar pensamientos y sentimientos sin juzgar, lo que ayuda a manejar el estrés, desarrollar habilidades de regulación emocional y facilitar una toma de decisiones más saludable (Viciania et al., 2018).

Figura 5.81.

Estudiantado y profesorado en el Estudio Piloto RESUPERES Noruega (Módulo Mindfulness).



Según Kabat-Zinn (2003), la atención plena es la conciencia que surge de prestar atención deliberadamente a las experiencias presentes sin juzgar. Esta habilidad ha demostrado ser una herramienta importante para mejorar el bienestar en diversas poblaciones (Roberts y Danoff-Burg, 2010). La

meditación regular, arraigada en tradiciones espirituales orientales como el budismo y el hinduismo, es un método común para cultivar la atención plena (Greeson et al., 2014; Smit y Stavoulaki, 2021).

Lama Tashi Lhamo (2017), explica que el mindfulness, conocido como "shamata" en sánscrito o "shiné" en tibetano, se ha adaptado al contexto occidental. A pesar de su comercialización en Occidente, la atención plena sigue siendo una función mental universal inherente a todos los seres humanos, lo que nos permite mantener la concentración en el momento presente. Aunque a menudo se traduce al español como

"atención plena", se prefiere el término inglés "mindfulness" para evitar ambigüedades (Simón, 2006; 2011).

El mindfulness se basa en la autoconciencia lograda a través de la concentración mental. Implica dos componentes esenciales: la conciencia y la aceptación (Cardaciotto et al., 2008). La conciencia se refiere a la atención a las experiencias presentes, mientras que la aceptación implica mantener una actitud abierta y sin prejuicios hacia ellas. Se ha demostrado que la aceptación consciente se correlaciona negativamente con el estrés percibido y positivamente con el bienestar (Moses et al., 2016).

Siegel (2011) pone el ejemplo de un francotirador para clarificar la atención plena. Mientras que un francotirador exhibe un enfoque intenso, la atención plena agrega aceptación, calidez y compasión a este enfoque. Esta comprensión más amplia de la atención plena es ampliamente reconocida entre los investigadores. El término "atención plena" deriva de la palabra pali "sati", que significa conciencia, atención y recuerdo. En la meditación budista vipassana, la atención plena alivia el sufrimiento y mejora la convivencia al dominar las emociones negativas como la ansiedad, la ira y la depresión (Miró, 2006).

Para practicar el mindfulness se deben cumplir dos premisas fundamentales: ser consciente de lo que está sucediendo en el presente inmediato y reconocer las experiencias emocionales en el momento. Siegel et al., (2009), identifican tres actitudes clave para la atención plena: no juicio, aceptación y compasión. Kabat-Zinn (2012), amplía estas cuestiones, proponiendo diez cualidades, entre ellas la escucha profunda, el uso sensible del lenguaje, la concentración intencionada, la curiosidad, la ecuanimidad y la capacidad de enseñar e inspirar compasión. Shapiro et al. (2016), destacan que la reducción del estrés basada en la atención plena mejora el funcionamiento psicológico, lo que permite a las personas adoptar una perspectiva más objetiva de las experiencias vitales. Esta autorregulación mejorada reduce el poder de la respuesta al estrés, lo que conduce a un mejor manejo del estrés y a un menor agotamiento (Kabat-Zinn, 2013).

La atención plena se cultiva principalmente a través de la meditación introspectiva, siendo la meditación vipassana el enfoque más común. También se puede practicar a través de la meditación informal y los retiros intensivos (Siegel, 2011). Gunaratana (2012), advierte que el mindfulness no se puede forzar; Requiere un esfuerzo continuo y consciente para estar presente y aceptar todas las experiencias.

En resumen, el mindfulness es una práctica de autoconciencia centrada en el presente, cultivada a través de la meditación y caracterizada por una actitud de aceptación y compasión. Esta práctica ofrece beneficios significativos para la salud mental y el bienestar general, lo que la convierte en una herramienta valiosa en la psicología moderna y en la vida cotidiana.

Beneficios del Mindfulness

- Desde que Kabat-Zinn (2012), pionero en la investigación del mindfulness, introdujo la meditación como enfoque psicoterapéutico, numerosos estudios han examinado sus efectos neurobiológicos y conductuales. Entre los beneficios clave de practicar mindfulness se encuentran los siguientes:

- **Vivir en armonía con el cambio:** En un mundo en constante transformación, la atención plena nos ayuda a centrarnos en el presente, lo que nos permite aceptar la realidad tal como es y reconocer que no siempre podemos controlar los resultados (Siegel, 2011).
- **Mayor concentración:** El mindfulness mejora la capacidad de concentrarse en el momento presente, lo que nos permite organizar y priorizar nuestros pensamientos de manera más efectiva (Siegel, 2011).
- **Salud y preservación del cerebro:** Practicar la atención plena activa la corteza prefrontal, mejorando la retención de la memoria y reduciendo la pérdida de materia gris con el tiempo (Siegel, 2012; Simón, 2006).
- **Apoyo en psicoterapia:** El mindfulness es eficaz para controlar el estrés, la ansiedad y la depresión. Al aprender a aceptar y enfrentar las emociones negativas, los profesionales experimentan cambios conductuales y neurobiológicos que ayudan a prevenir y aliviar estas condiciones (Lutz et al., 2007; Miró, 2006; Siegel, 2012).
- **Sistema inmunológico fortalecido:** El mindfulness activa la corteza prefrontal izquierda, impulsando la actividad cerebral y aumentando la producción de neurotransmisores, al tiempo que reduce los niveles de cortisol durante situaciones estresantes (Lutz et al., 2007; Siegel, 2012).
- **Mejora del rendimiento de las tareas:** El mindfulness mejora la capacidad de concentrarse y mantener la atención en actividades específicas, mejorando la productividad general (Kabat-Zinn, 2012; Siegel, 2012).
- **Alivio del dolor crónico:** Al reducir la ansiedad y el estrés, el mindfulness promueve la relajación y disminuye la percepción del dolor. También enseña a aceptar el malestar físico y psicológico, reduciendo el sufrimiento asociado (Germer, 2017; Siegel, 2012).
- **Conexiones interpersonales mejoradas:** El mindfulness fomenta un mayor sentido de conexión con los demás, fortaleciendo las relaciones interpersonales (Lutz et al., 2007; Siegel, 2011).
- **Crecimiento personal y autoconciencia:** Practicar la atención plena fomenta la autorreflexión y facilita mejoras en diversos aspectos de la vida (Germer, 2017; Kabat-Zinn, 2012).

Si bien la atención plena ofrece muchos beneficios, Lama Tashi Lhamo (2017) advierte contra su comercialización excesiva y su interpretación materialista. En algunos contextos, el mindfulness se utiliza para optimizar la eficiencia y automatizar procesos en lugar de promover el desarrollo personal holístico. Aunque su popularidad y beneficios están bien documentados, existe el riesgo de convertir el mindfulness en un producto de consumo, atribuyendo afirmaciones excesivas a su práctica. La atención auténtica, dirigida al despertar espiritual y enraizada en una actitud altruista, puede diluirse en esta mercantilización. Es importante reconocer sus limitaciones y evitar presentar el mindfulness como una solución universal a todos los desafíos.

Figura 5.82.

Sesión de Mindfulness. Implantación de la asignatura RESUPERES en la Universidad de Granada (Módulo Gimnasia Interior, Prof. Collado, D.)



5.7.2. Investigación en mindfulness en el ámbito universitario

- **Principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes universitarios**

Existe una investigación específica y rigurosa limitada sobre cómo la universidad afecta la salud y el bienestar de los estudiantes, aunque el debate sobre la salud mental ha ganado prominencia en los últimos años. Estudios recientes han identificado factores que contribuyen a la angustia psicológica, como la carga de trabajo académico, el deseo de tener éxito y el bajo rendimiento académico (Dvorakova et al., 2017; Sheikhzadeh y Jatami, 2017; Stallman, 2008). Ryan y Deci (2001) enfatizan que el bienestar psicológico va más allá de la ausencia de angustia, destacando la necesidad de explorar los aspectos positivos del funcionamiento de los estudiantes. De Vibe et al. (2013) subrayan la importancia de las intervenciones destinadas a mejorar las habilidades de afrontamiento y prevenir el burnout.

En España, la educación universitaria está destinada a preparar a los estudiantes para una vida productiva, pero a menudo no logra alcanzar este objetivo de manera universal. La sobrecarga académica y laboral genera estrés, insatisfacción y altos índices de fracaso (Garcés de los Fayos, 1995; 2012). Durante décadas, los estudiantes han reportado experimentar desorientación, desmotivación, desarraigo y problemas personales que impactan su rendimiento académico y bienestar general (García et al., 1998; Vicianá et al., 2018). La falta de información sobre las salidas profesionales y las técnicas de búsqueda de empleo sigue siendo un reto (Sánchez y Gil, 2003).

El estrés, la ansiedad, la depresión y el agotamiento son comunes entre los estudiantes (González, 2008; Lindsay et al., 2015). El burnout, que a menudo se manifiesta como agotamiento emocional, impacta negativamente en las expectativas de los estudiantes de completar sus estudios (Caballero et al., 2007). El consumo excesivo de alcohol y los hábitos de vida poco saludables exacerban aún más los problemas de salud mental (Moure-Rodríguez et al., 2014; Moses et al., 2016). La pandemia de COVID-19 ha intensificado estos desafíos, aumentando la prevalencia de la depresión y la ansiedad.

Según el INE (2021), casi tres millones de personas en España han sido diagnosticadas con depresión y el suicidio es la primera causa de muerte no natural en el país.

Los problemas de salud mental en la universidad están influenciados por factores psicológicos y sociales, y el estigma a menudo impide que los estudiantes busquen el tratamiento adecuado. Es fundamental un abordaje integral que incluya apoyo psicológico y estrategias para promover la resiliencia y el bienestar de los estudiantes universitarios.

- **Mindfulness: una herramienta para la resiliencia en la vida universitaria**

Para abordar los desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios, es necesario que los sistemas educativos promuevan herramientas que desarrollen competencias socioemocionales junto con las habilidades académicas. La investigación educativa destaca la importancia de las variables motivacionales y afectivas, como el estilo acción-emoción, como moduladores del rendimiento académico (REICE, Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación). Las prácticas de mindfulness han ganado cada vez más interés como medio para fomentar el crecimiento personal y mejorar el bienestar de los estudiantes universitarios mediante el cultivo de la conciencia y la autocomprensión (Dvorakova et al., 2017).

Este problema afecta no solo a los estudiantes, sino también a los educadores, que a menudo experimentan altos niveles de estrés laboral debido al bajo reconocimiento social, las múltiples responsabilidades y las cargas burocráticas (Antonioni et al., 2013). Sin embargo, los programas de formación docente rara vez incluyen técnicas de reducción del estrés (Franco et al., 2011). Como resultado, muchas instituciones están incorporando prácticas de atención plena para mejorar la eficiencia y la productividad entre los educadores y el personal al reducir el estrés y la tensión. El mindfulness promueve el control de la atención y la estabilidad emocional, permitiendo a las personas interactuar de manera constructiva con sus emociones en lugar de suprimirlas (Águila, 2020).

Figura 5.83.

La respiración como técnica de relajación: Implementación de la asignatura RESUPERES en la Universidad de Granada (Módulo Gimnasia Interior, Prof. Collado, D.)



El mindfulness surge como una herramienta eficaz para fomentar la resiliencia tanto en estudiantes como en profesorado. Sus beneficios incluyen la reducción de la fatiga emocional, la enseñanza de técnicas efectivas de manejo del estrés y la mejora de la regulación emocional. Estas habilidades contribuyen a un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje (Figura 5.83).

- **Mindfulness en estudiantes universitarios**

Destacaremos los siguientes estudios por su importancia y relevancia para la resiliencia en entornos de educación superior o universitarios relacionados con el Mindfulness.

Una revisión sistemática realizada por Viciano et al. (2018), destaca la creciente popularidad de las intervenciones basadas en mindfulness en el campo de la salud mental (Baer, 2006; Baer et al., 2011; Singh, 2010). Los enfoques comunes incluyen la reducción del estrés basada en la atención plena (MBSR) (Kabat-Zinn, 2003) y la terapia cognitiva basada en la atención plena (MBCT). Las investigaciones demuestran que el mindfulness mejora la salud mental y el bienestar, fomentando la autoestima, la empatía y la capacidad de abordar las tareas con disfrute y sin miedo (Kuyken et al., 2013; Franco et al., 2011). Dvorakova et al. (2017) encontraron que los programas de mindfulness aumentan significativamente la satisfacción con la vida, y reducen la depresión y la ansiedad en estudiantes universitarios, pero no solo estos aspectos, sino también que se ha demostrado que las prácticas de Mindfulness mejoran la inteligencia emocional, la retención de conocimientos, el rendimiento académico e incluso la calidad del sueño (Nelis et al., 2009; Ramsburg y Youmans, 2014; Bakosh et al., 2016).

Álvarez (2017) en Girona, tuvo como objetivo analizar el mindfulness en el contexto universitario y su relación con variables como la depresión, la ansiedad y la resiliencia. En el estudio participaron 602 estudiantes universitarios con una edad media de 22,45 años. Se empleó una metodología cuantitativa mediante diversos cuestionarios (escala sociodemográfica ad hoc, Escala de Resiliencia, Cuestionario de Mindfulness de Cinco Facetas, Escala de Conciencia de Atención Consciente, Escala de Satisfacción con la Vida y Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés). Los hallazgos revelaron que la mayoría de los estudiantes que practicaban la atención plena tenían niveles más bajos de estrés, ansiedad y depresión, junto con una mayor resiliencia y satisfacción con la vida. El estudio concluyó que promover las técnicas de atención plena entre los estudiantes es crucial para mejorar la resiliencia y la atención plena.

En 2017, Canales-Lacruz y Rovira realizaron un estudio en Huelva para analizar los beneficios y retos a los que se enfrenta el alumnado al realizar prácticas motoras introyectadas. La población de estudio estuvo constituida por 42 estudiantes de Educación Infantil de 19 a 25 años. Se utilizó una metodología cualitativa en la que los participantes completaron diarios de participación durante seis sesiones. La mayoría de los participantes informaron un alivio de la tensión y una mejora de la sensibilidad y la autorregulación. El estudio concluyó que la participación en la atención plena promovió el alivio de la tensión, la autoconciencia (atención al momento presente) y aumentó la empatía y la regulación emocional.

Zumalde et al. (2019), evaluaron los efectos de un programa basado en mindfulness para reducir la ansiedad y los síntomas depresivos durante la transición de la escuela secundaria a la universidad. El estudio incluyó a 114 estudiantes de Ciencias del Deporte y Psicología con una edad media de 17 años. Se utilizó una metodología cuantitativa, implementando el programa "Aprendiendo a Respirar" (L2B) y administrando cuestionarios a lo largo de seis sesiones. Los resultados indicaron que los participantes experimentaron una disminución de la ansiedad y los síntomas depresivos, así como una mejora de la resiliencia y el autoconcepto. La conclusión enfatizó que los programas de mindfulness son herramientas efectivas para adaptarse a los cambios de la vida.

En 2020, Moore et al. realizaron un estudio en Australia para evaluar la eficacia de un programa de formación en mindfulness en línea para estudiantes de medicina. El estudio involucró a 47 estudiantes durante ocho semanas, con sesiones que duraron de cinco a diez minutos cada una. Se empleó una metodología mixta mediante cuestionarios cuantitativos y ensayos cualitativos reflexivos. Los hallazgos mostraron reducciones significativas en el estrés y un aumento de la autocompasión entre los participantes. El estudio concluyó que el mindfulness es una herramienta valiosa para el crecimiento personal y para abordar los desafíos en el lugar de trabajo.

Senker et al. (2020) realizaron un estudio en Alemania para enseñar a los participantes a comprender las diferencias inter e intrapersonales cuando se enfrentan a conflictos motivacionales. En el estudio participaron 56 estudiantes universitarios que asistieron a ocho sesiones. Se utilizó una metodología cuantitativa con datos recolectados a través de cuestionarios. Los resultados sugirieron que la atención plena es particularmente beneficiosa para manejar los conflictos motivacionales cotidianos, que es un aspecto clave de la autorregulación. El estudio concluyó que el mindfulness mejora la resiliencia y la autorregulación emocional en los conflictos cotidianos.

Martín y Luján (2021), en La Rioja, analizaron la relación entre el mindfulness y su eficacia en la gestión de conflictos intrapersonales e interpersonales. La población de estudio estuvo constituida por 117 estudiantes universitarios. Se empleó una metodología mixta, combinando un programa de intervención de mindfulness con entrevistas personales. Los hallazgos indicaron una fuerte relación entre las variables emocionales y la atención plena, lo que permite una resolución efectiva de conflictos y promueve el bienestar personal y social. El estudio concluyó que los profesionales deben conocer estas variables para facilitar la resolución de conflictos y la negociación.

Recientemente, García et al. (2024), publicaron un protocolo de actuación en el marco del estudio piloto RESUPERES. Titulado "Píldoras saludables: un programa de actividad física para la prevención de la salud mental y la mejora de la resiliencia en estudiantes universitarios", el estudio empleó un diseño cuasi-experimental con un grupo de control y un grupo experimental. La muestra estuvo compuesta por 136 estudiantes de cuarto año de educación primaria de 21 a 25 años. La intervención incluyó sesiones semanales de actividad física de 40 minutos, como ejercicios aeróbicos, yoga y sesiones de atención plena durante 12 semanas. Los resultados esperados servirán de base para la promoción de la salud y el bienestar integrales en la educación superior.

Además, se han destacado las prácticas de mindfulness en la educación secundaria. López (2013) realizó un estudio en Castelldefels (Barcelona, España) para comparar dos

intervenciones basadas en el Programa TREVA (Técnicas de Relajación Experiencial Aplicadas al Aula). En el estudio participaron 420 estudiantes de secundaria y ocho docentes. Se utilizó una metodología cuantitativa, aplicando el Cuestionario de Evaluación TREVA. Los resultados indicaron una mejora en la competencia de relajación, el autocontrol emocional y el clima en el aula. El estudio concluyó que las técnicas de relajación son herramientas psicopedagógicas esenciales para el manejo del estrés.

En otro estudio, López et al. (2018) examinaron los hábitos personales, académicos y familiares relacionados con la relajación y su impacto en el clima del aula y el rendimiento académico. En el estudio participaron 420 estudiantes de secundaria y bachillerato de entre 12 y 18 años. Se empleó una metodología cuantitativa, utilizando la Escala Breve de Clima de Clase y la Escala Breve de Hábitos de Relajación. Los resultados demostraron que los hábitos de relajación influyeron positivamente en el rendimiento académico, mediados por el clima del aula. El estudio enfatizó el fomento de técnicas de relajación para mejorar la conciencia cognitiva y emocional.

Amutio et al. (2020), en Barcelona, evaluaron las propiedades psicométricas de la Escala de Validez Social de los Programas de Mindfulness para Adolescentes (EVSPM-A). El estudio incluyó a 512 estudiantes de secundaria y utilizó una metodología cuantitativa dentro del programa TREVA. Los resultados apoyaron la viabilidad psicométrica de la escala y destacaron su efectividad en la evaluación de los impactos del programa de mindfulness. El estudio concluyó que la escala podría mejorar la implementación del programa y la efectividad a largo plazo.

Por último, Baena et al. (2021), en Granada (España), investigaron el impacto del mindfulness en la atención y la reducción del estrés en estudiantes de primaria y secundaria. En el estudio participaron 320 estudiantes y se empleó un diseño cuasi-experimental. Los resultados revelaron que los programas de mindfulness mejoraron la atención y redujeron el estrés, observándose diferencias significativas en función del sexo, el centro educativo y la edad. El estudio concluyó que el mindfulness es eficaz para fomentar la atención y la gestión del estrés en las aulas.

Como *conclusión*, la calidad de vida y la salud mental de los estudiantes universitarios son temas emergentes con relevancia internacional. Estos factores influyen significativamente en la formación de los futuros profesionales y ciudadanos. El mindfulness ofrece resultados prometedores como herramienta para mejorar el bienestar emocional, la capacidad de aprendizaje y la salud física y mental. Dada su creciente importancia en las ciencias sociales, el mindfulness debería explorarse más a fondo e integrarse en los sistemas educativos para mejorar la resiliencia, el bienestar y el éxito académico entre las poblaciones universitarias (Vicianá et al., 2018), ya que:

- La evolución de la producción científica (2007-2017), producción científica que aborda la relación entre el mindfulness y los estudiantes universitarios, ha crecido significativamente, especialmente desde 2014. Los artículos que exploran el mindfulness como un factor influyente en el desarrollo de los estudiantes universitarios han aumentado en la última década. Sin embargo, hay significativamente menos estudios dedicados a estudiantes universitarios en

comparación con otras etapas educativas, lo que se alinea con el objetivo de nuestra investigación.

- Características comunes de los estudios sobre mindfulness y estudiantes universitarios. Esta revisión sistemática analizó una muestra de 23 artículos en los que participaron un total de 3.835 estudiantes universitarios. Los países con mayor número de estudios que relacionan el mindfulness con las universidades son Estados Unidos (5), Australia (5) y Turquía (5). Se han realizado investigaciones adicionales en Escocia, España, China, los Países Bajos y Noruega, con al menos un estudio de cada país.
- La mayoría de los estudios se centran en la relación entre el mindfulness y la salud y el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios, con 18 artículos. Estos estudios son los más citados por otros investigadores. Además, cuatro estudios exploran la relación entre la atención plena y la mejora del rendimiento académico. Por último, dos estudios proponen incorporar el mindfulness en los planes de estudio universitarios.

A modo de resumen, las ideas recogidas a lo largo de la revisión las agrupamos en tres categorías principales en función de las áreas de mejora que abordan:

1. **Mejorar la salud y el bienestar psicológico:** la mayoría de las investigaciones entran en esta categoría, con 18 artículos principalmente de países de habla inglesa. Estos estudios priorizan el bienestar psicológico y la salud mental de los estudiantes por encima del rendimiento académico. El creciente número de estudios que relacionan el mindfulness con la salud mental y el bienestar psicológico subraya su creciente importancia en esta área.
2. **Mejorar el rendimiento y los resultados académicos:** se ha confirmado una influencia positiva del mindfulness en los resultados académicos. Sin embargo, el número de estudios dedicados a mejorar el rendimiento académico a través del mindfulness es mínimo en comparación con los centrados en la salud mental.
3. **Proponiendo la inclusión del mindfulness en los currículos universitarios:** debido a la importancia demostrada del mindfulness como estrategia de regulación emocional y mejora académica, algunos estudios abogan por su inclusión en el currículo universitario.

La mayoría de las investigaciones de la última década destacan el mindfulness como una herramienta vital para mejorar la salud mental y el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios. Sin embargo, son significativamente menos los estudios que se centran en su papel en la mejora del rendimiento académico o en su integración en los planes de estudio universitarios. Esta disparidad sugiere la necesidad de más intervenciones que exploren la influencia del mindfulness en el contexto universitario.

El panorama universitario actual exige a los agentes educativos ir más allá de la mera transmisión de contenidos académicos. Deben adoptar nuevos enfoques que prioricen el bienestar holístico de los estudiantes, abordando tanto su salud mental como su éxito académico.

A nivel internacional, las universidades del Reino Unido y Australia han integrado el mindfulness en sus planes de estudio para apoyar el bienestar de los estudiantes (Nixon et al., 2016; Lindsay et al., 2015). Estos programas tienen como objetivo mejorar la autoaceptación, la realización personal y la calidad de la enseñanza.

Con base en los resultados, se recomienda implementar programas de mindfulness dentro de las universidades como una estrategia de intervención a nivel institucional para mejorar el bienestar psicológico y el rendimiento académico. Dichos programas deben tener como objetivo mejorar las habilidades de regulación personal y proporcionar un mejor apoyo y orientación a los estudiantes.

5.7.3. La gimnasia interior como herramienta para desarrollar una conexión profunda con el yo interior y la capacidad de resiliencia

Gimnasia interior, es un concepto creado por el profesor Diego Collado (Collado, D., 2023, 2024) de la Universidad de Granada, que combina los principios del yoga y el mindfulness en un enfoque integral para el bienestar holístico. Collado, profesor y profesional del yoga (Collado, 2019, 2023), acuñó el término "gimnasia interior" para describir una actividad de mayor alcance que el mindfulness tradicional. Partiendo de la definición de gimnasia como actividades destinadas a fortalecer y mantener la condición física del cuerpo, y añadiendo el término "interior" para representar los aspectos espirituales y profundos de la existencia humana, la gimnasia interior surge como un concepto que engloba ejercicios, actividades o terapias destinadas al bienestar físico, emocional, mental y espiritual.

Figura 5.84.

Implantación de la asignatura en España (Módulo Gimnasia Interior, Prof. Collado, D.)



Este cultivo de la interioridad es fundamental para desarrollar la resiliencia y está estrechamente ligado al crecimiento personal. Nutre una capacidad innata de trascendencia a través de la autoconciencia y la reflexión sincera. Mantener la salud y el bienestar es esencial para una vida equilibrada, sin embargo, la adversidad a menudo desafía este equilibrio.

Collado enfatiza que los educadores juegan un papel crucial en el fomento de las competencias socioemocionales de los estudiantes junto con sus habilidades académicas. Esto implica ayudar a los estudiantes a conectarse con su mundo interior, reconocer y manejar emociones y pensamientos, y desarrollar resiliencia. El mindfulness sirve como una herramienta eficaz para lograr estos objetivos. Como afirma Águila (2020), el mindfulness no suprime las emociones sino que las transforma, fomentando acciones conscientes y constructivas.

El proceso educativo universitario debe incorporar estrategias que potencien las competencias emocionales, mejorando así la comunicación y la adaptabilidad entre los estudiantes. Los programas de mindfulness reducen el agotamiento emocional y mejoran la gestión del estrés, lo que conduce a un aprendizaje más eficaz. Las investigaciones,

como los hallazgos de Dvorakova et al. (2017), demuestran el impacto positivo de la atención plena en el desarrollo de los estudiantes, aunque se necesitan más estudios para profundizar la comprensión en este campo emergente.

Los docentes, al igual que los estudiantes, también experimentan altos niveles de estrés debido a factores como el bajo reconocimiento social, las cargas de trabajo excesivas y las demandas burocráticas (Antoniou et al., 2013). Desafortunadamente, los programas de formación docente a menudo no incluyen técnicas para manejar el estrés (Franco et al., 2011). Sin embargo, muchas instituciones están comenzando a incorporar prácticas de atención plena para mejorar la eficiencia y reducir la tensión.

En un mundo acelerado y de alto estrés, valores como el silencio, la escucha activa y la autoconciencia son cada vez más críticos. Patanjali (250 a.C.) observó acertadamente: "Quien mira hacia afuera sueña; el que mira hacia adentro, despierta". Abordar la interioridad en la educación es esencial para ayudar a las personas a navegar por la adversidad. Tanto los estudiantes como los profesorado carecen de una preparación adecuada en esta área. Comprender y manejar las emociones y los pensamientos es crucial para desarrollar la resiliencia.

Los sistemas educativos occidentales han enfatizado históricamente el conocimiento y las habilidades técnicas, descuidando la esencia de la educación, fomentando la pasión del estudiante por *ser*. Se necesita urgentemente una educación que inspire a los estudiantes a descubrir su verdadero yo y a desarrollar la resiliencia. Para lograrlo, los docentes deben recibir formación en ejercicios socioemocionales y de mindfulness durante su preparación profesional. Solo entonces pueden equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para el desarrollo personal y la resiliencia, asegurando que los estudiantes no solo obtengan conocimientos académicos, sino que también cultiven una profunda conexión con su yo interior y la fuerza para enfrentar los desafíos de la vida

5.7.4. Herramientas de desarrollo personal o de tercera generación que contribuyen a mejorar la resiliencia

Es crucial comprender las herramientas de desarrollo personal o de tercera generación que mejoran la resiliencia. Entre estos, Collado ha creado una clasificación integral que combina todos los enfoques posibles, entre ellos:

Técnicas de relajación: Esenciales para el bienestar físico, emocional y mental. A continuación se presentan varias técnicas que pueden ayudar a reducir el estrés y promover un estado de relajación profunda.

- **Técnica de relajación progresiva:** La relajación progresiva consiste en tensar sistemáticamente y luego relajar los grupos musculares del cuerpo para reducir la tensión. La técnica de Jacobson es un método clásico que consiste en tensar los músculos durante unos segundos y luego relajarlos por completo. Las variantes pueden dirigirse a áreas específicas como los hombros y la espalda.
- **Técnica de relajación autógena:** La relajación autógena utiliza indicaciones verbales para inducir sensaciones de calor y pesadez en el cuerpo, promoviendo una relajación profunda.
- **Breathing como Técnica de Relajación:** Las técnicas incluyen:
 - **Respiración clavicular:** Centrada en la parte superior del tórax

- **Respiración costal:** Expansión de las costillas al inhalar
- **Respiración abdominal:** uso del diafragma para llenar los pulmones
- **Respiración completa:** Combina todo lo anterior
- **Respiración yóguica:** Sincroniza la respiración con el movimiento.
- **La meditación como técnica de relajación:** La meditación enfoca la mente en un objeto o pensamiento para lograr claridad y calma. Puede ser guiado o autoguiado (Figura 5.85.).

Figura 5.85.

Sesión de meditación en el Estudio Piloto RESUPERES España (Módulo Gimnasia Interior, Prof. Collado, D.).



- **Mindfulness:** Mindfulness implica estar presente en el momento sin juzgar. Técnicas como el escaneo corporal ayudan a tomar nota de las sensaciones sin cambiarlas.
- **Biorretroalimentación:** La biorretroalimentación utiliza dispositivos electrónicos para medir las funciones corporales, lo que ayuda a controlar las respuestas y reducir el estrés.
- **Risoterapia:** La risoterapia utiliza la risa para reducir el estrés y mejorar el bienestar a través de actividades y juegos que provocan la risa.

● **Otras técnicas de relajación**

- **Euritmia:** Movimientos rítmicos para mejorar la salud física y emocional.
- **Eutonia:** Conciencia corporal y ajuste del tono muscular.
- **Terapia de sonido:** Uso de sonidos y música para inducir la relajación.
- **Tai Chi:** Movimientos lentos y controlados con respiración profunda
- **Yoga:** Posturas físicas, técnicas de respiración y meditación para el bienestar.
- **Técnicas de visualización:** Imaginar un estado de total calma.

Mindfulness: Estar completamente presente en el momento sin juzgar. Técnicas como el escaneo corporal y la respiración consciente ayudan a reducir el estrés y mejorar el bienestar.

● **Técnicas de Inteligencia Emocional**

- **Pensamientos positivos:** Reemplazar los pensamientos negativos con afirmaciones positivas para mejorar el estado de ánimo y la resiliencia.
- **Imaginación/Visualización:** Visualiza escenarios positivos y tranquilizadores para inducir la relajación y fortalecer la mente.
- **Reestructuración cognitiva:** Identificar y cambiar los patrones de pensamiento negativos para mejorar la respuesta emocional y el bienestar.
- **Resolución de problemas:** Abordar los problemas de forma estructurada para encontrar soluciones efectivas y reducir la ansiedad.



- **Técnicas específicas para enfrentar la crítica:** Uso de la empatía para comprender la crítica y la asertividad para responder de manera constructiva.
- **Mejorar la autoestima:** Practicar el autocuidado, la autocompasión y el reconocimiento de los logros personales para fortalecer la autoestima.
- **Control de emociones negativas:** Identificar y manejar las emociones negativas a través de técnicas de respiración y atención plena.
- **Manejo del estrés y la ansiedad:** Uso de ejercicios de relajación y atención plena para reducir el estrés y la ansiedad.
- **Resolución de conflictos:** Emplear la negociación para encontrar soluciones mutuamente beneficiosas y gestionar los conflictos de forma eficaz.
- **Relajación consciente:** Combinación de yoga, meditación y postura corporal para inducir la relajación. La actitud durante la práctica es crucial para maximizar los beneficios.
- **Yoga y Meditación: Aprender** a relajarse a través de posturas físicas y prácticas meditativas para mejorar el bienestar holístico.

● Estrés

- **Programa de Reducción del Estrés Basado en Mindfulness:** Incorpore el mindfulness en la vida diaria para manejar el estrés y mejorar la calidad de vida.
- **Técnicas y Procedimientos Cognitivos y de Autocontrol**
- **Resolución de problemas:** Desarrollar habilidades para abordar y resolver problemas de manera efectiva, reduciendo la ansiedad y el estrés.
- **Tratamiento del pensamiento obsesivo:** Utilice la técnica de detención del pensamiento para manejar los pensamientos obsesivos y mejorar el control mental.
- **Hacer frente a las experiencias estresantes:** Desarrollar estrategias para hacer frente y superar las experiencias estresantes, aumentando la resiliencia.
- **Eliminación de hábitos:** Trabaje en eliminar hábitos negativos y establecer hábitos positivos para un estilo de vida más saludable.
- **Técnica de visualización cognitiva:** Utilizar la visualización para cambiar los patrones de pensamiento y comportamiento, promoviendo así una mentalidad positiva.
- **Entrenamiento en Habilidades Sociales:** Desarrollar habilidades de asertividad y comunicación efectiva para mejorar las relaciones interpersonales.

● Psicoterapia y Mindfulness

- **Control emocional:** Trabajar la regulación emocional a través de la psicoterapia y el mindfulness para mejorar la salud mental y emocional.
- **Trabajo sobre las emociones en psicoterapia:** Abordaje de las emociones en el contexto terapéutico para promover el bienestar emocional.
- **Psicología Positiva y Terapia Transpersonal:** Enfoque en el crecimiento personal y el desarrollo espiritual para mejorar la calidad de vida.
- **Enfoque corporal de las emociones:** Utilice técnicas corporales para comprender y manejar las emociones de manera efectiva.

- **Mindfulness Aplicado a la Psicoterapia:** Integrando el mindfulness dentro de la terapia con el fin de mejorar la salud mental y emocional.

Técnicas de Inteligencia Emocional

- **Pensamientos positivos:** Fomentar una mentalidad positiva para mejorar la inteligencia emocional y la resiliencia.
- **Imaginación/Visualización:** Utilice la visualización para mejorar las habilidades emocionales y reducir el estrés.
- **Autocontrol:** Desarrollar el autocontrol para gestionar las emociones de forma eficaz y mejorar el bienestar.
- **Reestructuración cognitiva:** Cambiar los patrones de pensamiento negativos para mejorar la respuesta emocional y la inteligencia emocional.
- **Resolución de problemas:** Desarrollar habilidades para resolver problemas de manera eficiente y emocionalmente inteligente.

Tras analizar la investigación, los programas y la literatura revisada, se evidencia que la implementación de programas de mindfulness en el contexto universitario puede mejorar significativamente el bienestar psicológico y el rendimiento académico. Estos programas sirven como una estrategia de intervención efectiva a nivel institucional al mejorar y ampliar los recursos para el apoyo y la orientación de los estudiantes, particularmente en el desarrollo de habilidades de regulación personal.

El panorama universitario actual exige que la implicación de los diversos agentes educativos vaya más allá de la mera transmisión de contenidos académicos. En efecto, se deben incorporar enfoques innovadores para promover el bienestar integral y el crecimiento personal de los estudiantes universitarios (Viciano et al., 2018)

5.7.4. Programa de actividades RESUPERES para desarrollar la resiliencia a través de la Gimnasia interior y el Mindfulness

El equipo RESUPERES España (UGR), a cargo del profesor Collado, D., han diseñado un programa de actividades para el desarrollo y la mejora de la resiliencia en el contexto universitario que se ha basado en los contenidos y técnicas de Mindfulness y Gimnasia interior. El programa aunque trabaja la resiliencia como concepto global, fue diseñado para enfocarse en las siguientes habilidades de resiliencia:

- Creatividad (dos sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Mindfulness (dos sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Liderazgo (dos sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Trabajo en equipo (dos sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Patrimonio cultural (dos sesiones se centrarán en esta habilidad)

Desarrollo y procedimiento de la intervención:

- Programación: 12 sesiones (se seleccionó este número de sesiones porque la literatura existente indica que, en estudiantes universitarios, entre 8-16 sesiones son suficientes para mejorar).

Con el fin de desarrollar la resiliencia en la educación superior a través del arte y la creatividad, RESUPERES diseñó un módulo específico a través de la plataforma

interactiva **Módulo 7. Gimnasia Interior** ([Enlace: Curso: Módulo 5 - Expresión Corporal y Danza | resuperesLMS](#)). Este módulo se estructuró de la siguiente manera:

- Público objetivo: alumnado y profesorado universitario.
- Contenidos de las sesiones de gimnasia interior:
 - + Sesión 1: Introducción "Superación de la adversidad a través de la Gimnasia Interior"
 - + Sesión 2: "Aprendo a concentrarme y a prestar atención".
 - + Sesión 3: "Tomamos conciencia de nuestra respiración".
 - + Sesión 4: "Aprendo Respiración Yóguica".
 - + Sesión 5: "La relajación progresiva de Jacobson".
 - + Sesión 6: Asanas A – Yoga de Mangas".
 - + Sesión 7: "Asanas II- Hatha Yoga".
 - + Sesión 8: Asanas III - Hatha Yoga".
 - + Sesión 9: "Técnicas de mindfulness para desarrollar la sensibilidad perceptiva y la atención
 - + Sesión 10: "Atención a través de la atención plena".
 - + Sesión 11: "Meditación".
 - + Sesión 12: Evaluación y valoración de módulos. Progresión del aprendizaje.

Figura 5.86. y Figura 5.87.

Equipo RESUPERES en la Implementación de la asignatura en la Universidad de Granada (Módulo Gimnasia Interior, Prof. Collado, D.).



5.8. Música y Conciencia emocional

La salud y las habilidades para la vida son uno de los tres principales temas interdisciplinarios incluidos en el nuevo currículo nacional europeo (noruego) para las escuelas primarias y secundarias. El currículo básico define las habilidades para la vida como "la capacidad de comprender e influir en los factores que son importantes para dominar la propia vida" (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Las áreas relevantes dentro de este tema incluyen los hábitos de estilo de vida, la salud física y mental, y "la capacidad de lidiar con pensamientos, sentimientos y relaciones" (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

El currículo de música integra este tema interdisciplinario al enfatizar la autoexpresión a través del juego, el canto y el baile. Al centrarse en las dimensiones estéticas y prácticas de la música, se reconoce como un recurso para construir una autoimagen positiva y para "reconocer, nombrar y tratar con pensamientos y emociones". Las oportunidades para la expresión artística en la música "permiten a las personas comprender mejor sus propias emociones y las de los demás, formando la base de una buena salud" (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

El módulo "Conciencia Musical y Emocional" dentro del proyecto RESUPERES está diseñado para mejorar el sentido de autonomía y resiliencia de las personas a través del compromiso con sus pensamientos y sentimientos personales. Esta revisión de la investigación examina los hallazgos que respaldan tanto las afirmaciones del currículo nacional como el marco del módulo "Conciencia Musical y Emocional".

5.8.1. Revisión sobre Inteligencia emocional y música

La relación entre la inteligencia emocional (IE) y la música ha ganado considerable atención en los últimos años. La música, como lenguaje universal, tiene profundos efectos en las emociones humanas, lo que la convierte en una herramienta eficaz para mejorar la conciencia emocional, la regulación y las interacciones sociales.

Figura 5.88.

Banda de música incluida, la música es un arte social e inclusivo, dos constructos que desarrollan la resiliencia y la IE (Módulo de Música y Conciencia Emocional)



La inteligencia emocional, definida como la capacidad de percibir, comprender, regular y expresar emociones, se alinea estrechamente con la naturaleza emocional intrínseca de la música. Es por eso que presentamos una revisión sobre música y resiliencia que explora cómo los factores

cognitivos, emocionales y sociales contribuyen al bienestar y a la mejora de la resiliencia.

✓ **Inteligencia Emocional**

Sobre la base de la investigación sobre la cognición y el estado de ánimo (Mayer, 1986; Mayer et al., 1988), Mayer y sus colegas introdujeron el concepto de "inteligencia emocional" (Mayer et al., 1990; Salovey y Mayer, 1990). Salovey y Mayer definieron la inteligencia emocional (IE) como "un conjunto de habilidades hipotetizadas para contribuir a la evaluación y expresión precisas de las emociones en uno mismo y en los demás, la regulación efectiva de las emociones en uno mismo y en los demás, y el uso de los sentimientos para motivar, planificar y lograr en la vida de uno" (Salovey y Mayer, 1990). Mayer, DiPaolo y Salovey explicaron además que "la inteligencia emocional implica la evaluación y expresión precisas de las emociones en uno mismo y en los demás y la regulación de las emociones de una manera que mejora la vida" (Mayer et al., 1990).

En su aclamado libro *Inteligencia Emocional*, el psicólogo Daniel Goleman argumentó que la IE podría ser más importante que el CI para los logros académicos, sociales e interpersonales. Un aspecto clave de la IE es la autoconciencia, que Goleman describe como la atención y observación continuas de experiencias, pensamientos y emociones. Esto implica alejarse de las experiencias para ser "consciente de lo que está sucediendo en lugar de estar inmerso y perdido en ello" (Goleman, 1995, p. 42). La autoconciencia también incluye la capacidad de detectar y nombrar las emociones. Según Goleman, ser consciente de sí mismo requiere comprender las emociones y sus desencadenantes. Esta conciencia tanto de las propias emociones como de los pensamientos sobre esas emociones proporciona un grado de libertad sobre las reacciones emocionales, que Goleman afirma que es esencial para el bienestar emocional (p. 50).

Numerosos estudios confirman la relación entre la IE y la "mejora de la vida" o el bienestar. Schutte et al. (2002) encontraron que una mayor IE se asocia con un estado de ánimo positivo y una mayor autoestima, afirmando que "los individuos con alta inteligencia emocional tienen una mayor capacidad para percibir, comprender, regular y aprovechar las emociones" (Schutte et al., 2002, p. 780). Kranzler et al., (2016) demostraron que la baja conciencia emocional podría predecir los síntomas de depresión y ansiedad en niños y adolescentes, sugiriendo que el entrenamiento en conciencia emocional podría beneficiar a los jóvenes al prevenir y tratar la ansiedad y la depresión.

La autoconciencia es fundamental para la investigación sobre la IE, de la misma manera que es fundamental para la investigación de la atención plena. La IE implica una mayor conciencia emocional y una comprensión más profunda de las emociones y sus orígenes. Klusman et al. (2022) señalaron que la autoconciencia fomenta una conexión vital con uno mismo para el bienestar. Su comprensión de la autoconciencia incluye la atención plena, definida como "la conciencia y la atención a las propias experiencias actuales, de momento en momento" (Klusman et al., 2022, p. 122). Esto se alinea con la opinión de Goleman de que la atención plena es parte integral de la autoconciencia: "En resumen, su atención plena les ayuda a manejar sus emociones" (Goleman, 1996, p. 43).

El uso de la autoconciencia para reinterpretar un evento o situación se denomina "reevaluación cognitiva". Cuando la reevaluación cognitiva conduce a emociones más adaptativas, se correlaciona positivamente con la resiliencia (Hopp et al., 2011). Zarotti

et al. (2020) encontraron que el mindfulness fortalece la relación entre la reevaluación cognitiva y la resiliencia en estudiantes universitarios, recomendando programas de formación en mindfulness en educación superior.

✓ **Investigación sobre música y resiliencia**

La investigación sobre la música y la resiliencia explora cómo los factores cognitivos, emocionales y sociales contribuyen al bienestar. Schäfer et al. (2013) identificaron tres razones principales por las que las personas escuchan música: (1) para regular la excitación y el estado de ánimo, (2) para lograr la autoconciencia y (3) para expresar relaciones sociales. En un estudio realizado por de la Torre-Luque et al. (2017), escuchar música relajante resultó en niveles más altos de afecto positivo y niveles más bajos de afecto negativo, depresión y ansiedad autoinformada. Del mismo modo, McFerran et al. (2018) demostraron que las intervenciones musicales redujeron el malestar psicológico en los adolescentes.

En un estudio diario de van Goethem y Sloboda (2011), la música ayudó a la regulación del afecto, contribuyendo a la relajación y la felicidad. Leung y Cheung (2020) descubrieron que el compromiso con la música predice un mejor bienestar, enfatizando que la conciencia de las emociones positivas y negativas mejora el bienestar general (Leung y Cheung, 2020, p. 108).

✓ **El papel de la empatía en la inteligencia emocional**

La empatía es un componente central de la inteligencia emocional. Implica "comprender, ser consciente, ser sensible y experimentar indirectamente los sentimientos, pensamientos y experiencias de los demás" (Empatía, 2022). Goleman afirmó: "La empatía se basa en la autoconciencia; cuanto más abiertos estemos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para leer los sentimientos de los demás" (Goleman, 1996, p. 86), y es clave para interpretar el arte, incluida la música. Mayer et al. (1990) encontraron que percibir el contenido emocional en estímulos visuales, como rostros y diseños abstractos, se relaciona con la empatía. Del mismo modo, Kreutz et al. (2008) y Garrido y Schubert (2013) encontraron que la empatía se correlaciona positivamente con el disfrute de la música triste. Wu y Lu (2021) demostraron que el entrenamiento musical potencia la empatía y las conductas prosociales.

Figura 5.89.

Alumno escuchando y sintiendo la música (Módulo Música y Conciencia Emocional)

✓ **Implicaciones para el currículo noruego**

Los hallazgos anteriores respaldan las afirmaciones del currículo noruego de que la música sirve como un "recurso para reconocer, nombrar y lidiar con pensamientos y emociones". Enfatizar el contenido emocional de la música en la educación podría fortalecer la empatía, la autoconciencia y el bienestar.



✓ *Mecanismos emocionales activados a través de la música*

El módulo "Conciencia Musical y Emocional" del proyecto RESUPERES incorpora la investigación de Juslin y sus colegas (Bharucha y Curtis, 2008; Eerola et al., 2013; Juslin, 2013, 2019). El marco BRECVEMA (Juslin, 2013, 2019), categoriza los mecanismos emocionales en la música, incluyendo el reflejo del tronco encefálico, el arrastre rítmico, el condicionamiento evaluativo, el contagio, las imágenes visuales, las imágenes episódicas, la expectativa musical y el juicio estético.

He aquí una breve descripción de estos mecanismos:

- Reflejo del tronco encefálico: Los sonidos repentinos, fuertes o disonantes indican peligro.
- Arrastre rítmico: La repetición de patrones rítmicos puede sincronizarse con nuestros ritmos corporales internos, afectando la excitación y creando sensaciones placenteras.
- Contagio: Nuestra capacidad de empatía nos permite reconocer y empatizar con sonidos y patrones en la música que imitan las expresiones humanas.
- Condicionamiento Evaluativo: La música puede evocar emociones a través de asociaciones con eventos más o menos no relacionados, formados a través de ocurrencias repetidas entre la música y estímulos externos.
- Memoria episódica: Podemos tener reacciones emocionales a la música vinculadas a eventos específicos de nuestras vidas, creando emociones positivas o negativas independientemente del contenido de la música.
- Imágenes visuales: La música puede evocar imágenes visuales a través de proyecciones metafóricas, como asociar una melodía ascendente con escalar o volar (Figura 5.90).
- Expectativas musicales: La excitación emocional puede surgir de confirmar o desviarse de las expectativas, ligada a nuestro aprendizaje de patrones musicales.
- Juicio estético: Implica una evaluación subjetiva del valor estético de la música basada en criterios individuales.

Figura 5.90.

Imágenes visuales utilizadas en la implementación de la asignatura en Noruega (Módulo Música y Conciencia Emocional).

El Módulo "Conciencia Musical y Emocional" incluirá ejemplos y ejercicios relacionados con cada uno de los mecanismos emocionales descritos anteriormente. Sin embargo, el mecanismo del juicio estético ha sido excluido debido a su complejidad y carácter menos accesible, lo que lo hace menos adecuado para el alcance y los objetivos del proyecto.



En resumen, al utilizar estos mecanismos emocionales como base para el entrenamiento en el reconocimiento emocional, el módulo promueve la comprensión

emocional a través de la observación consciente y sin prejuicios de las emociones. Este enfoque ayuda a las personas a superar los desafíos con una mentalidad tranquila y reflexiva. Una comprensión integral de las emociones, desarrollada a través del estudio de la música y la escucha activa, puede mejorar la inteligencia emocional, la autoconciencia, las conexiones sociales y el bienestar general. Juntas, estas habilidades contribuyen a una mayor resiliencia a la hora de enfrentarse a los retos de la vida.

5.8.2. Constructos de resiliencia desarrollados a través de la Música

✓ **Escucha activa**

En el mundo actual impulsado por la tecnología, la sobrecarga constante de información ha afectado nuestra capacidad de concentración, afectando particularmente a habilidades como la escucha activa. La escucha activa implica comprender tanto el contenido como las emociones subyacentes de un mensaje. Participar en un pensamiento más lento y reflexivo puede mejorar esta habilidad. Las investigaciones muestran que la capacidad de reducir la velocidad y reflexionar sobre los pensamientos y las emociones es crucial para el bienestar emocional y psicológico (Figura 5.91).

Figura 5.91.

Escucha activa de la música y las emociones (Módulo Música y Conciencia Emocional)



✓ **Conciencia Emocional**

Debido a que la música a menudo se experimenta como una expresión de emoción, participar en la escucha activa nos permite explorar varias expresiones emocionales y nuestras respuestas a ellas.

Este módulo sirve como visita guiada, ofreciendo diversas experiencias de aprendizaje centradas tanto en el contenido musical como en sus mecanismos expresivos. Incluye desarrollar una conciencia de la música y sus elementos, como el tono, la dinámica, la melodía, la armonía y el ritmo, al mismo tiempo que comprende cómo estos elementos se combinan para crear diferentes canciones, géneros y expresiones emocionales.

Escuchar los rasgos típicos, las similitudes y las diferencias entre los géneros musicales entrena nuestra capacidad de concentrarnos y escuchar atentamente. Más importante aún, aprender cómo la música evoca emociones puede proporcionar un camino para comprender nuestros propios sentimientos. El módulo tiene como objetivo ofrecer información a través de experiencias con diferentes mecanismos emocionales, tales como:

- **Respuesta al miedo:** Reconocer cómo la música utiliza sonidos repentinos o fuertes y disonancias para evocar el miedo, similar a las respuestas evolutivas al miedo, nos ayuda a comprender nuestras reacciones emocionales a la música.

- **Ritmo y estados psicológicos:** Los seres humanos son seres inherentemente rítmicos y el tempo de la música puede influir en los estados psicológicos, promoviendo la relajación o la excitación. La sensibilidad al ritmo, ya sea a través del movimiento o la escucha, mejora los vínculos sociales y las experiencias emocionales, haciéndonos sentir más presentes y conectados.
- **Empatía y vinculación social:** La naturaleza contagiosa de las emociones, como la sonrisa debido a las neuronas espejo, destaca la empatía y el vínculo social. La música amplifica estas expresiones emocionales, a menudo superando el impacto de la voz humana.
- **Imágenes visuales:** Comprender cómo la música evoca imágenes visuales e imita la vida aumenta nuestra conciencia de las diversas formas en que la música nos afecta, fortaleciendo así la conciencia emocional.
- **Desencadenantes de la memoria:** La conexión de la música con eventos importantes de la vida la convierte en un poderoso desencadenante de recuerdos y emociones. Reconocer este vínculo nos ayuda a entender nuestras reacciones a ciertas canciones.

✓ *Autoconciencia*

Diferenciar entre los juicios instintivos y sesgados y la escucha activa puede mejorar la regulación emocional. También mejora nuestra comprensión de las emociones humanas universales expresadas a través de la música. Lo más importante es que esta diferenciación nos ayuda a comprender por qué nos sentimos de la manera en que lo hacemos.

5.8.3. Actividades RESUPERES para el desarrollo de la Resiliencia a través de la Música

El equipo **RESUPERES** Noruega (HVL), a cargo del profesor Furnes, O.T., ha diseñado un programa de actividades para el desarrollo y mejora de la resiliencia en contexto universitario que se basa en técnicas musicales y sirve para potenciar la resiliencia como concepto global.

Figura 5.92.

Equipo RESUPERES en la implementación de la asignatura en Noruega (Música y emoción, Prof. Hebert, D.).

El módulo de actividades de RESUPERES basado en la Música, promueve la comprensión emocional a través de la observación consciente y sin prejuicios de las emociones. Este enfoque ayuda a las personas a superar los desafíos con una mentalidad tranquila y reflexiva. Una comprensión integral de las emociones, desarrollada a través del estudio de la música y la escucha activa, puede mejorar la inteligencia emocional, la



autoconciencia, las conexiones sociales y el bienestar. Juntas, estas habilidades fomentan una mayor resiliencia para enfrentar los desafíos de la vida.

- **Objetivo General:**

Desarrollar la resiliencia a través de la autoconciencia emocional y de uno mismo.

- **Competencia: Mindfulness**

Entrena la atención.

Potenciar la autoconciencia y mejorar la capacidad de gestionar las emociones.

Mejorar el bienestar.

- **Constructos resilientes:**

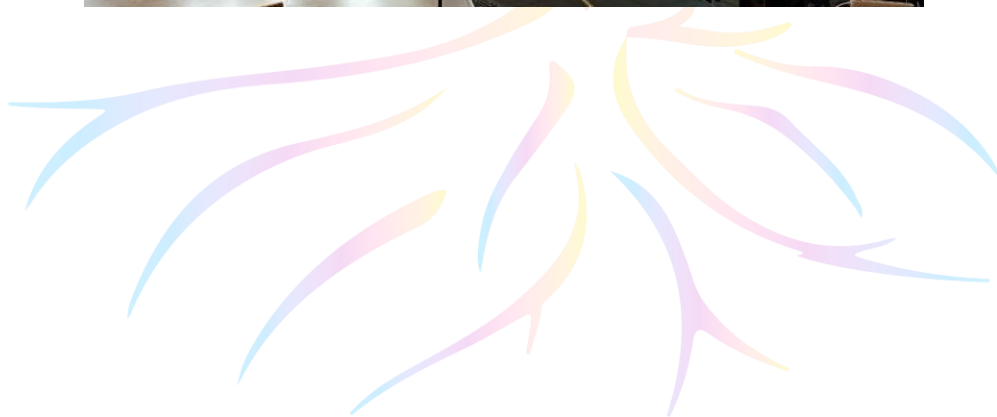
- Creatividad
- Mindfulness (conciencia, enfocar la atención en el momento presente)
- Liderazgo
- Trabajo en Equipo
- Patrimonio cultural

- **Desarrollo y Procedimiento de Intervención:** Con el fin de desarrollar la resiliencia en la educación superior a través del arte y la creatividad, RESUPERES diseñó un módulo específico en la plataforma interactiva **RESUPERES Módulo 8. Música y Conciencia emocional** ([Enlace: Curso: Módulo 8.- Música y conciencia emocional | resuperesLMS](#)). Este módulo está estructurado de la siguiente manera:

- Programación: 12 sesiones (se seleccionó este número de sesiones porque la literatura existente sugiere que, en estudiantes universitarios, entre 8-16 sesiones son suficientes para lograr una mejora).
- Público objetivo: alumnado y profesorado universitario.
- Contenidos de las sesiones musicales:
 - ✚ Sesión 1: Introducción al módulo "Superar la adversidad a través de la música"
 - ✚ Sesión 2: "Sintonizar".
 - ✚ Sesión 3: "Contenidos musicales".
 - ✚ Sesión 4: "Estar alerta".
 - ✚ Sesión 5: "Cogiendo el ritmo".
 - ✚ Sesión 6: "Contagio emocional".
 - ✚ Sesión 7: "Imaginación visual".
 - ✚ Sesión 8: "Memorias musicales".
 - ✚ Sesión 9: "Expresividad musical".
 - ✚ Sesión 10: "Autoconciencia".
 - ✚ Sesión 11: "Estén atentos".
 - ✚ Sesión 12: "Módulo de evaluación y valoración del módulo".

Figura 5.93.

Estudiantado y profesorado en el estudio piloto RESUPERES en Noruega (Módulo Música y conciencia emocional, Prof. Furnes, O.).



5.9. Acondicionamiento físico

5.9.1. Revisión de la investigación sobre la resiliencia y el acondicionamiento físico

La participación en la educación física y el deporte desde y durante la infancia y la adolescencia sirve como una plataforma vital para cultivar hábitos de actividad física y vida saludable para toda la vida. Dicha participación es crucial para controlar el peso, mejorar la condición física, la resistencia, la fuerza y la flexibilidad, y mitigar los riesgos asociados con las afecciones crónicas a menudo denominadas enfermedades modernas. Más allá de ofrecer protección contra estas enfermedades y la obesidad, el ejercicio regular mejora la función cognitiva y la resiliencia psicológica (Ozkara et al., 2016), destacando el impacto positivo de la actividad física en los desafíos psicológicos y sociales, enfatizando su importancia para impulsar la autoeficacia, particularmente entre los educadores.

Figura 5.94.

Juego de calentamiento para la cohesión grupal. Estudio Piloto RESUPERES Serbia (Módulo de acondicionamiento físico).



✓ **Beneficios entre el nivel de condición física y la resiliencia**

La relación entre el nivel de condición física y la resiliencia es de gran interés en la investigación que explora cómo la condición física y la salud pueden influir en la capacidad de una persona para enfrentar y superar la

adversidad. La aptitud física se refiere a la capacidad del cuerpo para realizar actividades físicas, y a menudo se evalúa en términos de resistencia cardiovascular, fuerza muscular, flexibilidad y composición corporal, y estos son los principales beneficios en los que el nivel de condición física puede relacionarse con la resiliencia:

1. Beneficios psicológicos del ejercicio físico

- Reducción del estrés y la ansiedad: el ejercicio físico regular se asocia a una reducción de los niveles de estrés y ansiedad. La actividad física promueve la liberación de endorfinas y otros neurotransmisores que mejoran el estado de ánimo y reducen la percepción del estrés. Estos efectos mejoran la capacidad de manejar situaciones adversas y contribuyen a una mayor resiliencia (Craft y Perna, 2004; García et al, 2024).

- Mejora del estado de ánimo: una condición física adecuada influye positivamente en el estado de ánimo. Los estudios han demostrado que las personas con un buen nivel de condición física tienden a reportar menos síntomas de depresión y una mayor sensación de bienestar (Salmon, 2001). Un estado de ánimo positivo ayuda a alguien a enfrentar los desafíos con una actitud más resiliente.

2. Mecanismos de adaptación física y mental

- Resistencia física: un buen nivel de condición física puede mejorar la capacidad del cuerpo para recuperarse del esfuerzo físico y el estrés. Esta resiliencia física puede estar correlacionada con un aumento de la resiliencia mental y emocional (Rejeski y Mihalko, 2001).
- Resistencia al estrés: El ejercicio regular puede ayudar a regular las respuestas fisiológicas al estrés, como la liberación de cortisol. Un mejor control del estrés físico puede traducirse en una mayor capacidad para manejar el estrés emocional, contribuyendo así a una mayor resiliencia (Kremer y Williams, 2001).

3. Aspectos relacionados con la autoeficacia

- Autoeficacia y confianza: la mejora de la condición física suele asociarse a una mayor autoeficacia y confianza en las propias capacidades, Bandura (1997) destaca que la autoeficacia, o la confianza en la propia capacidad para afrontar los retos, es un factor crucial para la resiliencia. Las personas que ven mejoras en su estado físico a menudo se sienten más capaces de enfrentar y superar la adversidad.

4. Influencia de la actividad física en la resiliencia social

- Redes de apoyo social: la participación en actividades físicas y deportivas incluye interacciones sociales que fortalecen las redes de apoyo. La conexión social es un factor importante en la resiliencia, ya que las redes de apoyo pueden ofrecer ayuda emocional y práctica en momentos de dificultad (Eime et al., 2013).
- Sentido de pertenencia y logro: la participación en actividades físicas y deportivas proporciona un sentido de pertenencia y logro, estos factores aumentan la resiliencia al proporcionar una fuente de motivación y un sentido de propósito, lo que facilita la adaptación a situaciones difíciles (Strong et al., 2005). Es decir, los estudiantes que participan en ejercicio regular tienden a reportar un mejor estado de ánimo y una mayor capacidad para manejar el estrés académico (Reed y Buck, 2009).

Es importante destacar que asumiendo estos beneficios entre los niveles de condición física y la resiliencia, también se debe destacar que, la falta de Actividad Física puede acarrear consecuencias adversas como dolor corporal generalizado, dificultad para conciliar el sueño, irritabilidad, agresividad, dificultad para concentrarse en las tareas, pérdida de memoria, entre otros (Costa et al., 2024). Por lo tanto, la combinación de beneficios psicológicos y físicos del ejercicio contribuye a una mayor resiliencia, facilitando una mejor adaptación a los desafíos de la vida, y siempre es beneficioso en cualquier rango de edad y en diferentes poblaciones (Blumenthal et al., 2007; Lubans et al., 2016), pero hay situaciones en las que cobra mayor importancia, incluso en la población universitaria, como veremos en este capítulo.

✓ Estudios de investigación sobre la condición física y la resiliencia

Se presenta cronológicamente, y específicamente en estudiantes universitarios, una revisión reciente de estudios que investigan la mejora de la condición física a través de la práctica de ejercicio físico en el desarrollo de constructos de resiliencia:

- ✓ Ozkara et al. (2016) demostraron que un historial de actividad física se asocia positivamente con una mejor resiliencia. Su estudio examinó la influencia de la actividad física a lo largo de toda la vida en la resiliencia psicológica de los estudiantes de la facultad de educación en Turquía. La investigación, en la que participaron 331 estudiantes de último año, utilizó cuestionarios para evaluar los niveles de actividad física pasados y la resiliencia psicológica actual, revelando una fuerte correlación positiva entre los dos. Actividades simples como caminar a paso ligero, actividades al aire libre como kayak o incluso algo tan básico como la respiración concentrada pueden ser transformadoras.
- ✓ Morris y Rogers (2017) encontraron que los estudiantes con niveles más altos de actividad física experimentan menos estrés y tienen un mejor rendimiento académico, es decir, la mejora en la condición física puede estar asociada con una mayor resiliencia frente a las demandas académicas.
- ✓ Smith y Johnson (2018), en su investigación sobre la Relación entre la Condición Física, la Autoeficacia y la Resiliencia en estudiantes universitarios, confirmaron que los estudiantes con mejor condición física tienden a tener niveles más altos de autoeficacia, lo que, a su vez, contribuye a una mayor resiliencia emocional.
- ✓ Kumar y Kumar (2020) se interesaron por estudios que relacionan este nivel de condición de los estudiantes universitarios con su resiliencia y efecto sobre el estrés causado por el rendimiento académico, quienes asociaron una mayor condición física con una menor percepción de estrés académico y una mejor calidad de vida. Las investigaciones sugieren que los estudiantes con un buen nivel de condición física son más resistentes a las presiones académicas y tienen una mayor capacidad para equilibrar sus responsabilidades.
- ✓ Pengpid y Peltzer (2020) encontraron que la práctica de actividad física se relaciona inversamente con las puntuaciones de ansiedad, depresión y estrés e incluso se asocia negativamente con el suicidio (Grasdalsmoen et al., 2020). Por el contrario, existen relaciones positivas con la autoestima (Shang et al., 2021), la resiliencia (Xu et al., 2021), el bienestar y la calidad de vida de la población universitaria (García-Pérez et al., 2024; Herbert et al., 2020).
- ✓ Sampedro-Piquero y Moreno-Fernández (2021) investigaron cómo podían influir los diferentes tipos de ejercicio físico en función de la intensidad y la carga. Por ejemplo, los ejercicios aeróbicos suelen implicar intensidades bajas o medias, como caminar a paso ligero, donde se puede caminar y hablar simultáneamente, a diferencia de las actividades de alta intensidad como correr o ejercicios de carga pesada como el levantamiento de pesas, se cree que los ejercicios aeróbicos mejoran la resiliencia al modular el sistema de respuesta al estrés, lo que sugiere un posible método de tratamiento para los trastornos del estado de ánimo.
- ✓ Lee y Hsu (2021), señalaron que los programas estructurados de actividad física mejoran en mayor medida la resiliencia y el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios, en comparación con aquellos que no participan en dichos programas. Además, este efecto aumenta si el ejercicio se realiza de forma regular, es decir, se adopta como un hábito de vida. De hecho, los estudiantes que

- practican ejercicio físico de forma habitual tienen mayores niveles de bienestar y resiliencia emocional, y su capacidad como estudiantes para afrontar y superar los retos emocionales asociados a la vida universitaria.
- ✓ Lancaster y Callaghan (2022), sobre el impacto de los distintos niveles de actividad física durante la pandemia de COVID-19 en la resiliencia entre la población general del Reino Unido, descubrieron que el ejercicio se correlacionaba fuertemente con la resiliencia y se convirtió en un mecanismo para mejorar la resiliencia, incluso cuando se tiene en cuenta la calidad del sueño y la salud mental.
 - ✓ Martínez y González (2022) en el estudio "Condición física, estrategias de afrontamiento y resiliencia en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19", los resultados muestran que los estudiantes con un mejor nivel de condición física emplean estrategias de afrontamiento más efectivas y reportan mayores niveles de resiliencia. La investigación destaca la importancia de mantener una buena condición física como factor protector frente a los desafíos adicionales impuestos por la pandemia.
 - ✓ Nguyen y Wu (2023) en "Impacto de la actividad física en la resiliencia y la salud mental entre los estudiantes universitarios: un estudio longitudinal", examinaron cómo la actividad física influye en la resiliencia y la salud mental de los estudiantes universitarios a lo largo del tiempo. Los resultados indican que un aumento en el acondicionamiento físico se asocia con mejoras significativas en la resiliencia y una reducción en los síntomas de ansiedad y depresión. El estudio sugiere que promover la actividad física puede ser una estrategia eficaz para mejorar la resiliencia y el bienestar psicológico en esta población.
 - ✓ Santos y Pereira (2023) en "El papel de la aptitud física en la mejora de la resiliencia psicológica entre estudiantes universitarios: un estudio transversal", los hallazgos sugieren que un mejor nivel de condición física se asocia con niveles más altos de resiliencia psicológica. El estudio también identifica la autoeficacia y el bienestar general como mediadores clave en esta relación.
 - ✓ Thomas y Smith (2024) en "Ejercicio, salud mental y resiliencia en estudiantes universitarios: perspectivas de un estudio multimétodo", los investigadores combinan encuestas, entrevistas y medidas de aptitud física para obtener una visión integral de la relación entre el ejercicio y la resiliencia, y los resultados indican que los estudiantes que participan en ejercicio regular informan una mayor resiliencia y una mejor salud mental.

Tras esta revisión, se evidencia que la mejora del estado general a través de la práctica de actividad física se presenta como un aliado esencial para favorecer el equilibrio psicológico de los estudiantes, provocando un bienestar generalizado (Gibelli et al., 2024). Ser físicamente activo y cumplir con las recomendaciones de actividad física está relacionado con el bienestar físico, social y mental. No es de extrañar, entonces, que Andrew Heffernan destacara lo que muchos consideraron "el momento más memorable de los Juegos Olímpicos de Tokio" cuando la gimnasta estrella Simone Biles decidió retirarse de la competencia (Heffernan, s.f.). Cuando Biles regresó más tarde para ganar el bronce en la barra de equilibrio, la cobertura de las noticias se centró en una palabra: "resiliencia", titulares como "Simone Biles da lecciones de resiliencia" y "La resiliencia es el rasgo más importante de una campeona" capturaron la esencia de su viaje.

Figura 5.95.

Equipo RESUPERES en el Estudio Piloto Serbia (Módulo Acondicionamiento Físico: tarea Juegos Pre-deportivos).



✓ Proyectos

En cuanto a los proyectos destinados a utilizar los ejercicios físicos para promover y desarrollar la resiliencia, hasta donde sabemos, solo se han identificado tres: uno en Canadá y dos en Europa.

1.- El proyecto canadiense, titulado **"El deporte como plataforma para la resiliencia"**, forma parte de la comunidad Ever Active Schools con sede en Edmonton, Canadá ([Ever Active Schools](#)).

Esta iniciativa se implementó durante la crisis de COVID-19, a partir de la primavera de 2020. Cientos de hogares y comunidades escolares recibieron "Resource Drops", cajas que contenían equipos deportivos y de actividad física diseñados para permitir y apoyar la actividad física en el hogar. Estos kits de recursos incluían cuerdas para saltar, equipo deportivo y bicicletas.

Además, el proyecto organizó varios eventos para conectar a los entusiastas del deporte y fomentar la resiliencia. Por ejemplo:

- El 3er Encuentro Anual de Atletismo de los Tres Tratados, en el que participaron 400 estudiantes de 22 comunidades escolares.
- Juegos Tradicionales de Invierno, a los que asistieron más de 1.000 estudiantes.
- El Primer Torneo Anual de Baloncesto 3 contra 3, que reunió a participantes de 12 comunidades. Cabe destacar que este evento resultó en la selección de dos jóvenes jugadores para el equipo de baloncesto canadiense.

2.- **"Resilience as a Key Skill for Education and the Workplace"** ([enlace](#)), es un proyecto europeo destinado a aumentar la resiliencia a través de una variedad de ejercicios, que se pueden explorar utilizando el enlace "Selection Box" ([Selection Box](#)). De los 59 ejercicios de esta "Caja", varios están relacionados con la actividad física.

Un ejemplo es el Rompehielos, que consiste en que los participantes formen un círculo, se tomen de la mano y realicen movimientos de los brazos y la parte superior del cuerpo para mantener un globo en el aire. Otro ejercicio, la relajación muscular

progresiva, está diseñado para reducir la tensión corporal general a través de un proceso de dos pasos:

- Las personas se ponen cómodas, ya sea acostadas o sentadas en un lugar tranquilo, cierran los ojos con fuerza y tensan los músculos faciales durante ocho segundos.
- Luego exhalan y se relajan por completo.

Este ciclo se repite para varios grupos musculares, comenzando con los músculos faciales y avanzando progresivamente hacia el pecho, el abdomen, el brazo derecho, el antebrazo, la mano, el brazo izquierdo, y así sucesivamente, terminando con el pie izquierdo. Sin embargo, cabe señalar que este proyecto se centra principalmente en la educación y el asesoramiento de adultos.

3.- El segundo proyecto europeo, denominado "**Mental Health and Resilience Project**" ([enlace](#)), se organiza a través de Dance Action Zone Leeds (DAZL), una organización de danza comunitaria inclusiva con sede en Leeds, Reino Unido, que involucra a alrededor de 2.000 jóvenes bailarines. El lema principal de DAZL es mejorar la salud mental y física y la resiliencia de los jóvenes participantes. Para lograr estos objetivos, DAZL organizó tres programas:

- Cuatro meses de clases semanales de baile de 45 minutos para adolescentes de 12 a 16 años, realizadas durante el horario escolar de educación física. La mayoría de los participantes eran nuevos en la danza y procedían de zonas socioeconómicas bajas.
- Seis meses de clases semanales de baile de 30 minutos para jóvenes de 18 a 25 años con experiencia en el cuidado. Todos los participantes eran nuevos en la danza y provenían de zonas socioeconómicas bajas.
- Nueve meses de clases de danza contemporánea en colaboración con el "Fall into Place Theatre Group", que culminan con la producción de una pieza final para jóvenes de 15 a 25 años. Este grupo estaba formado por bailarines de DAZL existentes.

Los hallazgos generales destacan que los programas de danza de DAZL brindan beneficios psicosociales medibles a los jóvenes que generalmente se desvinculan de los programas de salud y actividad física.

✓ **Programas de intervención para el desarrollo de la Resiliencia en poblaciones universitarias a través de la mejora de la condición física.**

En los últimos años, destacamos los siguientes programas de intervención que han sido diseñados y evaluados para mejorar la resiliencia y el bienestar en estudiantes universitarios a través de la actividad física de forma cronológica. Estos programas buscan no solo aumentar el nivel de condición física, sino también fortalecer la capacidad de los estudiantes para hacer frente al estrés y los desafíos de la vida universitaria.

- "Programa de Yoga para estudiantes de zonas rurales", Karmalkar y Vaidya (2017) analizaron a estudiantes que se habían trasladado de zonas rurales a ciudades con fines educativos. Estos estudiantes participaron en 40 sesiones de yoga, realizadas diariamente excepto los domingos, utilizando la Escala de Resiliencia de Connor-

Davidson, los autores informaron aumentos significativos en la resiliencia y factores relacionados, como la competencia personal, la confianza en los propios instintos y la sensación de control.

- "Programa de terapia de danza/movimiento para personas con dolor crónico". Shim et al. (2017) desarrollaron un programa de terapia de danza/movimiento para personas con dolor crónico, con el objetivo de desarrollar la resiliencia a través de 10 sesiones semanales. Cada sesión incluyó un calentamiento semiguizado, una actividad principal de danza/movimiento, un enfriamiento con respiración y estiramientos, y un ritual grupal de cierre. La efectividad del programa, medida mediante la Escala de Respuesta a la Experiencia Estresante, mostró mejoras significativas en el afrontamiento activo, la creación de significado, la flexibilidad cognitiva, la autoeficacia y la espiritualidad.
- Elstad et al. (2020), en el estudio sobre los "Efectos del yoga en la salud mental de los estudiantes", se propusieron determinar si el yoga, una práctica mente-cuerpo popular y ampliamente disponible, puede mejorar la salud mental de los estudiantes, con 202 estudiantes universitarios sanos en el área de Oslo. Los hallazgos sugieren que el yoga tiene un efecto moderadamente grande y duradero, al menos durante algunos meses, reduciendo los síntomas de angustia y mejorando la calidad del sueño entre los estudiantes.
- Samsudin et al. (2021), en el artículo "Efectos de las intervenciones de ejercicio físico en la resiliencia entre los estudiantes de educación superior", investigaron el impacto de un campamento educativo al aire libre de 14 días, que incluía acampada y kayak de mar. Utilizando la Escala de Resiliencia de Connor-Davidson, encontraron mejoras significativas en la resiliencia después del campamento. Llegaron a la conclusión de que el programa, diseñado para desafiar a los participantes y abordar las adversidades, aumentó la resiliencia en solo 14 días.
- Williams y Roberts (2022), en un "Programa de mindfulness y ejercicio para la resiliencia en estudiantes universitarios", combinaron prácticas de mindfulness con ejercicio físico regular para mejorar la resiliencia en estudiantes universitarios. Los participantes asistieron a sesiones semanales de mindfulness seguidas de ejercicios físicos, como yoga y entrenamiento funcional. Los resultados indicaron mejoras en las habilidades de manejo del estrés, una reducción de los síntomas de ansiedad y un aumento en la resiliencia emocional. Este enfoque integrado ayudó a los estudiantes a desarrollar habilidades mentales y físicas para hacer frente a los desafíos.
- "Programa de ejercicios para la prevención del agotamiento académico" (Chen et al, 2022): este programa fue diseñado para prevenir el agotamiento académico mediante la promoción del ejercicio regular entre los estudiantes universitarios. El programa incluyó sesiones de ejercicio supervisadas y educación sobre la importancia del ejercicio para el bienestar mental y físico. Los resultados mostraron que los estudiantes del grupo de intervención experimentaron una menor incidencia

de agotamiento académico y una mejora en la resiliencia frente a las demandas académicas.

- "Intervención en el ejercicio y apoyo social en la vida universitaria" (Worsley et al., 2022): este estudio evaluó un programa que combinaba el ejercicio físico regular con actividades de desarrollo de apoyo social, como grupos de entrenamiento en equipo y eventos sociales relacionados con el deporte. Los resultados mostraron que los estudiantes que participaron en este programa experimentaron una mayor resiliencia, mejores habilidades de afrontamiento y una mayor satisfacción con su experiencia universitaria.
- "Efectos del ejercicio físico regular en la resiliencia y el rendimiento académico en estudiantes universitarios: un ensayo controlado aleatorio" (Lee & Chen, 2023): este ensayo clínico aleatorizado investiga cómo el ejercicio físico regular afecta la resiliencia y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Los resultados indican que los estudiantes que participaron en un programa de ejercicio estructurado mostraron mejoras significativas en la resiliencia y un mejor rendimiento académico en comparación con un grupo de control. El estudio subraya la importancia de integrar el ejercicio en la vida universitaria para promover tanto el bienestar emocional como el éxito académico.
- "Programa de ejercicio y bienestar para estudiantes universitarios" (Johnson & Lee, 2023): este programa de intervención se centró en la implementación de un régimen de ejercicio estructurado para estudiantes universitarios durante un semestre académico. El programa incluía sesiones de ejercicio físico tres veces por semana, combinando entrenamiento cardiovascular y de resistencia. Los resultados mostraron una mejora significativa en la resiliencia, el estado de ánimo y la reducción del estrés entre los participantes. Los estudiantes también reportaron mejoras en su calidad de vida y rendimiento académico.
- "Programa de actividad física para el manejo del estrés" (Martínez & González, 2023): este programa incluyó varios componentes: sesiones de entrenamiento físico, talleres sobre técnicas de manejo del estrés y asesoramiento nutricional. El programa duró 12 semanas y mostró mejoras significativas en la capacidad de los estudiantes para manejar el estrés y mejorar su estado físico general. Los participantes informaron una reducción en los niveles de estrés y una mejora en su bienestar general y resiliencia.
- "Intervención de actividad física y entrenamiento de habilidades de afrontamiento" (Brown y Evans, 2023): este programa combinó la actividad física con el entrenamiento de habilidades de afrontamiento para ayudar a los estudiantes universitarios a manejar mejor el estrés y mejorar su resiliencia. Incluyó talleres sobre técnicas de afrontamiento, como la resolución de problemas y la regulación emocional, junto con sesiones regulares de ejercicio. Los resultados indicaron mejoras significativas en la resiliencia y la salud mental de los participantes, así como en su capacidad para hacer frente a los desafíos.

- "Píldoras saludables: un programa de actividad física para la prevención de la salud mental y la mejora de la capacidad resiliente en estudiantes universitarios. protocolo de actuación" (García-Pérez et al., 2024): este programa de intervención se basa en un programa estructurado de 12 semanas, con prácticas de Actividad Física que introducen actividades de meditación, entrenamiento físico (fuerza) y actividades aeróbicas, y muestran resultados positivos en los niveles de Salud Mental de los estudiantes universitarios de la Universidad de Granada.

En conclusión, los resultados demostraron que la integración de actividades físicas estructuradas tiene un impacto positivo significativo en el bienestar general de los estudiantes y en su capacidad para manejar el estrés académico y personal, por lo que se debe trabajar en la creación de programas de implementación en la universidad, objetivo principal del Proyecto RESUPERES.

Figura 5.96.

Estudiantado y profesorado en el Estudio Piloto RESUPERES Serbia (Módulo condición física "Danza Popular").



5.9.2. Actividades de Acondicionamiento físico centradas en el desarrollo de la resiliencia

En la literatura recientemente publicada, e incluida en el apartado anterior, se han identificado las siguientes actividades específicas de fitness como más utilizadas y efectivas para mejorar la resiliencia, especialmente en contextos universitarios y similares (García-Pérez, 2024). A continuación, se detallan los contenidos más destacados:

1. *Ejercicio aeróbico*: se ha demostrado que actividades como correr, nadar, andar en bicicleta y caminar a paso ligero son efectivas para reducir el estrés y la ansiedad, y para mejorar el estado de ánimo general. Un estudio de Jones y Smith (2023), demostró que el ejercicio aeróbico regular contribuye significativamente a la resiliencia emocional en estudiantes universitarios al reducir los síntomas de depresión y ansiedad, facilitando un mejor manejo del estrés académico
2. *Entrenamiento de fuerza*: ejercicios que impliquen trabajar con peso, externo o del propio cuerpo, el uso de bandas de resistencia, etc., para fortalecer la musculatura.

El entrenamiento de fuerza no solo mejora la condición física, sino que también puede aumentar la autoeficacia y la confianza en uno mismo, entre otros un estudio de Paluch et al., (2023), encontró que el entrenamiento de fuerza puede mejorar la resiliencia al proporcionar una sensación de logro y control, lo cual es importante para enfrentar los desafíos académicos y personales

3. *Técnicas de yoga y relajación*: las prácticas que combinan estiramientos, ejercicios de respiración y meditación, como el Yoga, Pilates, Mindfulness, Respiración, Tai chi, etc., han sido ampliamente estudiadas por sus efectos en la reducción del estrés y la mejora de la resiliencia (García-Pérez et al., 2024), entre otros Kim et al. (2023) encontraron que el yoga ayuda a mejorar la capacidad de los estudiantes para manejar el estrés y la ansiedad, promoviendo una mayor resiliencia emocional.
4. *Ejercicio grupal y actividades sociales*: las actividades físicas realizadas en grupo como la danza (Borowski, 2021), los deportes de equipo o cualquier clase grupal de gimnasia, pueden fortalecer las redes sociales y ofrecer un sentido de pertenencia, lo que contribuye al desarrollo de la resiliencia (Figura 5.97.), evidenciado que los estudiantes que participan en deportes de equipo experimentan un aumento de la resiliencia y una mejor capacidad para manejar el estrés debido al apoyo social recibido durante las actividades, además de mejorar las conexiones sociales y la resiliencia (Nguyen y Thomas, 2022).

Figura 5.97.

Actividad física al aire libre y ejercicio en grupo, Equipo RESUPERES en el Estudio Piloto RESUPERES en Serbia (Módulo Condición Física)



5. *Ejercicio de alta intensidad (HIIT)*: los entrenamientos que alternan entre períodos de alta intensidad y períodos de descanso, como el entrenamiento en intervalos de alta intensidad (HIIT), han demostrado beneficios para mejorar el estado de ánimo y la capacidad de manejo del estrés, el HIIT puede ser especialmente efectivo para mejorar la resiliencia al proporcionar una rápida liberación de endorfinas y aumentar la resistencia bajo presión (Atakan et al., 2021; Borrega-Mouquinho et al., 2021).
6. *Actividades al aire libre y contacto con la naturaleza*: los ejercicios y las actividades físico-deportivas, realizadas en entornos naturales, como el senderismo, la bicicleta

de montaña o el running en parques, el piragüismo, etc., significan que el contacto con la naturaleza y la realización de actividades al aire libre se han asociado a una mejora del bienestar psicológico y la resiliencia (Figura 5.97.). Marselle et al. (2019), quienes exploraron cómo las caminatas grupales en la naturaleza pueden promover la resiliencia al amortiguar los efectos negativos de los eventos vitales estresantes en la salud mental. Su investigación sugiere que participar en actividades basadas en la naturaleza, como caminar en grupo, tiene efectos positivos en el bienestar mental y ayuda a contrarrestar el impacto del estrés y la depresión (Hofman-Bergholm, 2024; Jackson et al., 2021; Nguyen y Thomson, 2022).

7. *Programas de ejercicio y rehabilitación adaptados*: ejercicios diseñados para adaptarse a las necesidades específicas de las personas, como programas de rehabilitación o ejercicios de bajo impacto. Estos programas pueden ser especialmente útiles para los estudiantes con limitaciones físicas o que se están recuperando de lesiones, Buecker et al. (2023), demostraron que los programas de ejercicio adaptados pueden mejorar la resiliencia al proporcionar un enfoque personalizado de la actividad física, lo que ayuda a mantener la motivación y el bienestar general (Figura 5.98.).

Figura 5.98.

Implementación de la asignatura RESUPERES en España (Módulo Condición Física, tarea de deporte adaptado, Prof. García, L.)

Por todo lo anterior, y al igual que en el apartado anterior, destacamos que es de suma importancia la incorporación de actividades físicas estructuradas a la vida universitaria, dentro del currículo universitario, tal y como propone RESUPERES, contar con programas diseñados para promover la actividad física de manera efectiva y apoyar a los estudiantes en el manejo del estrés académico y personal, ofreciendo un camino hacia la mejora del bienestar y la resiliencia.



5.9.3. Programa de actividades de RESUPERES para el Desarrollo de la Resiliencia a través del Acondicionamiento Físico

El equipo RESUPERES Serbia (UB), profesores Knezevic, O., Mirkov, D., y Aleksic, J., han diseñado un programa de actividades para el desarrollo y mejora de la resiliencia en contextos universitarios a través del Acondicionamiento físico. Aunque la resiliencia se plantea como un concepto global, esta intervención está diseñada para trabajar las siguientes habilidades de resiliencia:

- Creatividad (dos sesiones).
- Mindfulness (Focus) (dos sesiones).
- Liderazgo (dos sesiones).
- Trabajo en equipo (dos sesiones).
- Patrimonio cultural (dos sesiones).

Desarrollo y procedimiento de la intervención:

Con el fin de desarrollar la resiliencia en la educación superior a través del arte y la creatividad, RESUPERES diseñó un módulo específico que se puso a disposición a través de la plataforma interactiva **RESUPERES Módulo 9. Acondicionamiento físico** ([Enlace: Curso: Módulo 9 - Acondicionamiento físico | resuperesLMS](#)). Este módulo se estructuró de la siguiente manera:

- Programación: 12 sesiones (se seleccionó este número de sesiones porque la literatura existente indica que, en los estudiantes universitarios, entre 8-16 sesiones son suficientes para lograr una mejora).
- Público objetivo: alumnado y profesorado universitario.
- Contenido de las sesiones de acondicionamiento físico:
 - ✚ Sesión 1: Introducción "Superación de la adversidad a través del acondicionamiento físico"
 - ✚ Sesión 2: "Entrenamiento de fuerza consciente (Mindfulness)".
 - ✚ Sesión 3: "Entrenamiento de cardio consciente y flexibilidad (Mindfulness)".
 - ✚ Sesión 4: "Construcción de equipos a través de retos cooperativos (Teamwork)".
 - ✚ Sesión 5: "Construcción de equipos a través de retos cooperativos (Teamwork)".
 - ✚ Sesión 5: "Persistencia y estrategia en equipo (Teamwork)".
 - ✚ Sesión 6: "Exploración a través del movimiento (Creatividad)".
 - ✚ Sesión 7: "Carrera de obstáculos y resolución de problemas (Creatividad)".
 - ✚ Sesión 8: "Liderazgo a través del desafío y la resistencia (Liderazgo)".
 - ✚ Sesión 9: "Comunicación y dinámicas de equipo" (Liderazgo)".
 - ✚ Sesión 10: "Fitness de la danza mundial" (Patrimonio Cultural).
 - ✚ Sesión 11: "Deportes y juegos culturales (Patrimonio Cultural)".
 - ✚ Sesión 12: "Evalúa tu condición física".

Figura 5.99.

Circuito de fitness. Estudio Piloto RESUPERES España (Módulo Acondicionamiento Físico, Formador Lamas J.L.)



Figura 5.100.

Sesión de desafíos cooperativos en el Estudio Piloto RESUPERES Serbia (Módulo de Acondicionamiento Físico, Prof. Mirkov, D.)



Figura 5.101. & Figura 5.102.

Sesión Fitness en el Estudio Piloto RESUPERES Serbia (Módulo de Acondicionamiento Físico, Profs. Knezevic, O. & Aleksic, J.).



5.10. Fotografía y comunicación

5.10.1. Revisión de la investigación sobre el desarrollo de la comunicación y la resiliencia a través de la fotografía

La fotografía, como forma de comunicación visual, desempeña un papel importante en el desarrollo de la resiliencia al ofrecer una poderosa herramienta para la autoexpresión, la reflexión personal y la conexión social. Se realizó una revisión para examinar la forma en que la fotografía contribuye a la resiliencia desde varias perspectivas, destacando su impacto en la comunicación, la autoexpresión y el apoyo social.

Figura 5.103.

Fotógrafo monje en Kandy, Sri Lanka. Fuente: Calado P. (2023)

✓ **Autoexpresión y reflexión personal**

La fotografía permite a las personas expresar sus emociones, pensamientos y experiencias de una manera visual. Esta forma de autoexpresión puede contribuir al desarrollo de la resiliencia al permitir que las personas procesen y comprendan sus experiencias de una manera profunda. Gergen (2009) explora el impacto de la autoexpresión y la autorreflexión en el bienestar. La fotografía ofrece un medio para la autoexploración y la reflexión personal, ayudando a las personas a comprender y procesar sus emociones y experiencias, lo cual es clave para desarrollar la resiliencia.



✓ **Creando narrativas personales**

A través de la fotografía, las personas pueden crear y compartir narrativas personales que reflejen sus experiencias y perspectivas únicas.

Figura 5.104.

Sunday Morning News, Olhão, Portugal. Fuente: Calado, P. (2020)



Este proceso de narración visual puede fortalecer la resiliencia al proporcionar una forma de integrar y dar sentido a las experiencias difíciles. Holliday y Kraftl (2010) discuten la influencia de las narrativas visuales en la percepción y gestión de las experiencias personales. La fotografía permite a las personas construir y comunicar sus propias historias personales, ayudándoles a enfrentar y superar desafíos personales.

✓ **Fomentar un sentido de comunidad y conexión social**

Figura 5.105.

Costaleros. Sevilla. España. Fuente: Calado, P. (2023)

La fotografía puede servir como un medio para fortalecer las conexiones sociales y el sentido de comunidad. A través del intercambio de imágenes y la participación en proyectos fotográficos colectivos, las personas pueden encontrar apoyo social y un sentido de pertenencia, ambos aspectos cruciales de la resiliencia. Wang y Burris (1997) exploraron el uso de la técnica de la fotovoz, en la que las personas utilizan la fotografía para expresar sus realidades y participar en el cambio social. Este enfoque fomenta la conexión y el apoyo de la comunidad, contribuyendo a la resiliencia colectiva.



✓ **Documentar la resiliencia y el cambio**

Figura 5.106.

Sacerdotes. Roma. Fuente: Calado, P. (2017)



La fotografía también puede documentar la resiliencia y el cambio a lo largo del tiempo, proporcionando evidencia visual de la superación de la adversidad y el progreso personal. Este registro visual puede servir como un recordatorio de fortaleza y crecimiento, respaldando la resiliencia continua. Sontag (1977) afirmaba que "vivir la experiencia se vuelve idéntico a tomar una fotografía de la misma". Analizaron el impacto de la fotografía en la forma en que se perciben y recuerdan las experiencias. La capacidad de capturar y revisar momentos importantes puede ofrecer información valiosa sobre la resiliencia y el desarrollo personal.

✓ **Terapia y Rehabilitación a través de la Fotografía**

La fotografía se utiliza en programas de terapia y rehabilitación para ayudar a las personas a lidiar con el trauma y los desafíos emocionales. Los programas de fototerapia permiten a las personas explorar y expresar sus sentimientos a través de la fotografía, facilitando el proceso de curación y fortaleciendo la resiliencia. Cameron (1992) analiza la forma en que la creatividad, incluida la fotografía, puede ser una herramienta de autoayuda y recuperación emocional. La fototerapia puede apoyar la resiliencia al ofrecer una forma de explorar y expresar experiencias difíciles.

Figura 5.107.

Viaje subterráneo. Milán. Italia. Fuente: Calado, P. (2019)



Educación y empoderamiento

Figura 5.108.

Monje dando conferencias. Bangkok. Tailandia. Fuente: Calado, P. (2018)



En contextos educativos, la fotografía puede ser una herramienta poderosa para empoderar a los estudiantes y las comunidades al permitirles explorar y comunicar sus realidades. Este empoderamiento puede fortalecer la resiliencia al fomentar la autoeficacia y la confianza en las habilidades personales. Rappaport (1984) exploró la forma en que las estrategias de empoderamiento pueden promover la resiliencia. La fotografía, como herramienta educativa y de comunicación, puede contribuir al empoderamiento individual y comunitario, apoyando el desarrollo de la resiliencia.

5.10.2. Proyectos, estudios y contenidos que aborden la fotografía como herramienta para el desarrollo de la resiliencia

Las evidencias científicas respecto a la fotografía y el desarrollo de la resiliencia aún no son muy numerosas, pero recogemos los proyectos y estudios que las reflejan.

Un ejemplo significativo es el proyecto *Survivor's Portrait of Resilience* de Janel Lee Photography, que documenta los viajes de sobrevivientes de cáncer como Amy Wullenweber. Esta serie captura la fuerza emocional y el empoderamiento de las personas a través de la fotografía de retratos, mostrando su resiliencia y destacando el papel vital del apoyo de la comunidad en su recuperación ([Janellee Photography](#)).

Otra iniciativa poderosa es el *Proyecto de Fotografía Six Feet*, que surgió durante la pandemia. Presenta entrevistas con fotógrafos de todo el mundo, explorando cómo usaron sus cámaras para expresar experiencias de aislamiento y supervivencia durante la crisis de COVID-19. Estas historias personales subrayan el papel terapéutico de la fotografía en el procesamiento de las emociones en tiempos difíciles ([Six Feet Photography Project](#)).

Un tipo diferente de resiliencia se enfatiza en el proyecto ReFOCUS Media Labs, donde los refugiados en la isla griega de Lesbos utilizan la fotografía y el cine para compartir sus historias. Esta iniciativa empodera a las personas desplazadas para que documenten sus experiencias, ayudándolas a procesar el trauma y creando conciencia sobre la crisis de refugiados ([Centro Pulitzer](#)).

Otro estudio relevante es el trabajo de Tiffany Fairey (2018), realizado con personas mayores que experimentan problemas de memoria. La fotografía se utilizó como herramienta para que los participantes expresaran sus experiencias, fortaleciendo su resiliencia a través de la autoexpresión y la colaboración. Este proyecto demostró cómo la narración visual puede contribuir a la resiliencia emocional y social al ofrecer salidas creativas y mejorar el sentido de control e identidad de las personas.

Fullerton et al. (2021) exploraron cómo la fotografía participativa visualiza los procesos de resiliencia y fomenta el compromiso activo con el medio ambiente y la comunidad. Esta metodología permite a los participantes capturar de manera significativa las respuestas a situaciones estresantes, fomentando una comprensión más profunda de la resiliencia en contextos personales y colectivos.

En educación superior, Kirstin Beart y sus colaboradores (2015) diseñaron un proyecto centrado en la enseñanza de la salud y la enfermedad mental a través de metodologías visuales. Los estudiantes universitarios exploraron herramientas visuales para superar los obstáculos en el aprendizaje y obtener una comprensión holística de la salud mental. Este proceso perspicaz no solo mejoró su comprensión conceptual, sino que también fomentó la reflexión continua sobre sus percepciones de la salud mental a través del uso de imágenes.

Erdner y Magnusson (2015), describieron un método para ayudar a los pacientes con enfermedades mentales a largo plazo a representar sus situaciones vitales —"mundos de la vida"— a través de la fotografía. Este enfoque fue beneficioso para la recopilación de datos y permitió a los pacientes expresar sus percepciones de manera significativa. Las

enfermeras y otros profesionales también podrían utilizar la fotografía y las entrevistas para comprender mejor la vida de sus pacientes.

Milasan et al. (2020), realizaron una revisión sistemática en la que analizaron los métodos de investigación basados en la fotografía para explorar el bienestar y la recuperación de la angustia mental. La revisión identificó la foto-elicitación y la foto-voz como metodologías clave, revelando temas como una mayor comprensión, colaboración, empoderamiento, narración de historias y su papel fundamental en el desarrollo de la resiliencia. El estudio demostró el valor de la fotografía para conceptualizar el bienestar y apoyar los procesos de recuperación.

Sandhu et al. (2013), examinaron las experiencias subjetivas de la depresión postpsicótica, mostrando cómo las metodologías basadas en la fotografía podrían ayudar a comprender y mejorar la salud mental. Este enfoque demostró beneficios terapéuticos potenciales para ayudar a las personas a procesar y manejar sus afecciones.

Thompson et al. (2007) exploraron cómo la fotovoz podría mejorar la empatía entre los profesionales que trabajan con pacientes diagnosticados con afecciones psiquiátricas. Su estudio destacó temas como sentirse incomprendido, obtener una sensación de control, reconstruir la autoestima y emplear estrategias de afrontamiento. Los participantes valoraron la fotografía para comunicar sus experiencias vividas y lidiar con los desafíos de salud mental.

Estos proyectos y estudios ilustran colectivamente cómo la fotografía puede servir como una herramienta poderosa para desarrollar la resiliencia, fomentar la autoexpresión e iniciar diálogos sobre la salud mental.

Se exponen a continuación, los *contenidos* y *actividades* más utilizados para promover la Resiliencia a través de la Fotografía:

- **Fotografía de emociones:** Anime a los participantes a capturar fotos que representen sus emociones durante momentos estresantes o desafiantes, ayudándolos a procesar y ver sus experiencias desde nuevas perspectivas.
- **Retratos de superación:** Destaque las historias de resiliencia haciendo que los participantes fotografíen a personas que han superado desafíos significativos, acompañados de breves narraciones de su fortaleza.
- **Diario fotográfico de resiliencia:** Durante un período determinado, los participantes documentan momentos diarios de crecimiento y superación de desafíos a través de la fotografía, creando un reflejo visual de su viaje de resiliencia.
- **La naturaleza como símbolo de resiliencia:** Organice talleres al aire libre en los que los participantes fotografíen elementos naturales que simbolizan la resiliencia, como árboles que crecen en condiciones adversas o plantas que prosperan en la adversidad.
- **Antes y después:** Los participantes toman fotos que representan una transformación significativa en sus vidas, reflexionando sobre el proceso y lo que aprendieron de la experiencia.

- **Fotografía Comunitaria:** Facilitar actividades grupales donde los participantes capturen escenas de resiliencia en sus comunidades, fomentando la solidaridad y la fuerza colectiva.
- **Autorretratos empoderadores:** Realizar talleres en los que los participantes se hagan autorretratos en poses empoderadoras, lo que aumenta la autoestima y la confianza.
- **Fotografía colaborativa para la curación:** Asóciese con terapeutas para utilizar la fotografía como una salida creativa para manejar el estrés y el trauma, documentando los viajes de curación personal.

La fotografía, como medio de comunicación visual, ofrece beneficios multifacéticos para fomentar la resiliencia. A través de la autoexpresión, la narración de historias y la participación comunitaria, contribuye a la fortaleza personal y colectiva. Su capacidad para facilitar la reflexión, fortalecer los lazos sociales y apoyar la terapia subraya su valor como herramienta para construir y mantener la resiliencia.

5.10.3. Programa de actividades para desarrollar la resiliencia a través de la fotografía y la comunicación

El equipo RESUPERES Portugal (UAlg), profesor Calado, P., ha diseñado un programa de actividades para el desarrollo y mejora de la resiliencia en el contexto universitario estudiantes y personal universitario que se basa en las técnicas de la Fotografía y la comunicación, específicamente. Aunque la resiliencia se plantea como un concepto global, está diseñado para trabajar las siguientes habilidades de resiliencia:

- Creatividad (dos sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Mindfulness (Conciencia, centrar la atención en el momento presente) (dos sesiones).
- Liderazgo (dos sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Trabajo en equipo (dos sesiones se centrarán en esta habilidad).
- Patrimonio cultural (dos sesiones se centrarán en esta habilidad de resiliencia).

- **Desarrollo y procedimiento de la intervención:**

Con el fin de desarrollar la resiliencia en la educación superior a través del arte y la creatividad, RESUPERES diseñó un módulo específico a través de la plataforma interactiva **RESUPERES Módulo 10. Fotografía y Comunicación** ([Enlace: Curso: Módulo 10 - Fotografía | resuperesLMS](#)). Este módulo está estructurado de la siguiente manera:

- Programación: 12 sesiones (se seleccionó este número de sesiones porque la literatura existente sugiere que, en estudiantes universitarios, entre 8-16 sesiones son suficientes para lograr una mejora).
- Público objetivo: alumnado y profesorado universitario.
- Contenido de las sesiones de arte y creatividad:
 - 🎨 Sesión 1: Introducción a la fotografía con smartphones y resiliencia
 - 🎨 Sesión 2: Fundamentos de composición
 - 🎨 Sesión 3: Capturando emociones a través de la fotografía.
 - 🎨 Sesión 4: Técnicas básicas de edición.
 - 🎨 Sesión 5: Simbolismo y significado en las imágenes.



- ✚ Sesión 6: Comunicar a través de la narrativa visual.
- ✚ Sesión 7: Identidad y autoexpresión.
- ✚ Sesión 8: Técnicas Avanzadas de Composición
- ✚ Sesión 9: Promoviendo la conexión social a través de la fotografía.
- ✚ Sesión 10: Técnicas Avanzadas de Edición.
- ✚ Sesión 11: Reflexión y Evaluación.
- ✚ Sesión 12: Autoevaluación de la fotografía y la comunicación



Figura 5.109.

Implementación de la Asignatura RESUPERES en Portugal en alumnado de Maestría (Módulo Fotografía y Comunicación, Prof. Calado P.)

Figura 5.110. y Figura 5.111.

Sesión fotográfica y de resiliencia en el Estudio Piloto RESUPERES Portugal (Módulo Fotografía y Comunicación, material y Prof. Calado P.)





Co-funded by
the European Union



Referencias bibliográficas



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Capítulo 1

- Anaut, M. (2002). *A Resiliência: Ultrapassar os traumatismos*. Climepsi Editores.
- Baessler, J. & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general. *Ansiedad y estrés*, 2(1), 1-7. <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/1996/anyes1996a1.pdf>
- Benard, B. (2002). *Turning it round for all youth: From risk to resilience*. <http://resilnet.uiuc/library/dig126.html>
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2008). Individual differences in trajectories of emotion regulation processes: The effects of maternal depressive symptomatology and children's physiological regulation. *Developmental Psychology*, 44(4), 1110-1123. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1110>
- Bleuler, E. (1950). *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. International Universities Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge.
- Bowlby, J. (1992). Continuité et discontinuité: Vulnérabilité et résilience. *Devenir* 4, 7-31.
- Bowlby, J. (1993). *Perda: Tristeza e depressão* (2ª Ed.). Editora Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2002). *Apego: A natureza do vínculo* (3ª Ed.). Editora Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Brown, J., D'Emidio-Caston, M., & Benard, B. (2001). *Resilience Education*. Corwin Press.
- Cano-García, F., Rodríguez-Franco, L., & García-Martínez, J. (2007). Adaptación Española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas españolas de psiquiatría*, 35(1), 29-39. <https://idus.us.es/handle/11441/56854>
- Carbelo, B. (2006). *Estudio del sentido del humor: Validación de un instrumento para medir el sentido del humor, análisis del cuestionario y su relación con el estrés* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Madrid España]. <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/438>.
- Carretero, M., & Cervelló, E. (2019). Teaching Styles in Physical Education: A New Approach to Predicting Resilience and Bullying. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, 17,
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:209433737>.

- Carroll, A., Durkin, K., Hattie, J., & Houghton, S. (1997). Goal setting among adolescents: A comparison of delinquent, at-risk and not-at-risk youth. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 441-450. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.441>.
- Cepero, M. (Marzo, 2023a). *Proyecto RESUPERES “La resiliencia en la Educación Superior. Superando Adversidades”* [Conferencia invitada, 2023] Report presented at VII Congreso Internacional en investigación y Didáctica de la Educación Física (Addijes). Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. <https://www.youtubeeducation.com/watch?v=I8CFNn3nH0c>
- Cepero, M. (2023b, diciembre 1). *¿Porqué la necesidad del desarrollo curricular de la Resiliencia en la Educación Superior?. Proyecto RESUPERES*. [Report presented at conference Alice Friendship Over the World and in NaplesChristmas]. Wonders | One-day International Conference, International Research Group of Children's Literature: Letture per la formazione interculturale e pedagogica, Napoli.
- Cepero, M. (2024, diciembre 5). *Propuesta de intervención para el desarrollo de la resiliencia en la Educación Superior. Superación de adversidades. RESUPERES. “Importancia del Área de la literatura en el desarrollo de la resiliencia”*. [Report presented at conference Alice Friendship Over the World and in NaplesChristmas]. Wonders | One-day International Conference, International Research Group of Children's Literature: Letture per la formazione interculturale e pedagogica, Napoli.
- Cicchetti D, & Blender, J. A. (2006). A multiple-levels-of-analysis perspective on resilience. Implications for the developing brain, neural plasticity and preventative interventions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 248-258. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.029>
- Cicchetti, D. & Cohen, D. (1995). Perspectives on developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.). *Developmental Psychopathology*. Vol.1. Theory and methods. John Wiley and Sons.
- Cicchetti, D. & Garmezy, N. (1993). (Eds.). Milestones in the development of resilience. (Special Issue). *Development and psychopathology*, 5(4), 4497-774.
- Compas, B., Hinden, B. & Gerhardt, C. (1995). Adolescent development and process of risk resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.46.020195.001405>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 71-82. <http://dx.doi.org/10.1002/da.10113>.
- Crespo, M., Fernández-Lansac, V., & Soberón, C. (2014). Adaptación Española de la “Escala de resiliencia de Connor-Davidson” (CD-RISC) en situaciones de estrés crónico [Spanish version of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) for

- chronic stress situations]. *Behavioral Psychology*, 22(2), 219-238.
<http://doi.org/10.6018/analesps.31.1.158241>.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2015). *Bajo el signo del vínculo. Una historia natural de apego*. Ed. Gedisa.
- Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guenard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M., et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. Gedisa.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), 17-23.
<https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
- Domínguez-Sánchez, F. J., Lasa-Aristu, A., Amor, P. J., & Holgado-Tello, F. P. (2011). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Assessment*, 20(2), 253-261.
<https://doi.org/10.1177/1073191110397274>.
- Dongen, C. J. V. (1998). Self-esteem among persons with severe mental illness. *Issues in mental health nursing*, 19(1), 29-40. <https://doi.org/10.1080/016128498249196>
- Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. (1ª ed.). Climepsi Editores.
- Emery, R. E., & Forehand, R. (1996). Parental divorce and children's well-being: A focus on resilience. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 64-99). Cambridge University Press.
- Fernández-Ballesteros, R., & Sierra, B. (1989). *Escalas de clima social*. TEA Ediciones.
- Fisher, G. M. (1994). *Le Resort Invisible: vivre l'extrême*. Seuil.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.
<https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>
- Garmezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In R. J. Haggerty, L. R. Scherrod, N. Garmezy & M. Rutter, (Orgs.). *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms, and interventions* (pp.1-18). Cambridge University Press.
- Garmezy, N., & Rutter, M. (Eds.). (1983). *Stress, coping, and development in children*. Johns Hopkins University Press.
- Garmezy, N., & Masten, A. (1991) The protective role of competence indicators in children at risk. In E. Cummings e col. *Perspective on Stress and Coping* (151-174). Erlbaum Associates

- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327. [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6).
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., & Klein, P. (1980). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de entrenamiento*. Ediciones Martínez Roca.
- Goodyer, J.M. (1995). Risk and resilience processes in childhood and adolescence. In Lindstrom, B. & Spencer, N. *Social Paediatrics*. Oxford University Press.
- Gottlieb, D. (1991). *Resilience: Status of the research and research-based programs*. U.S. Dept. of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague, Bernard Van Leer Foundation Early Childhood development: Practice and Reflections, 8. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109429>
- Grotberg, E. (1998). *The international resilience project. Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions*. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-International-Resilience-Project-Findings-from-Grotberg/b7e7df5fc926513d82e595c6cbce1dfb551b4fe3>
- Grotberg, E. (1999). *Tapping your inner strength. How to find resilience to deal with anything*. New Harbinger Publications.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Gedisa.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Karr-Morse, R., & Wiley, M. S. (1997). *Ghosts from the nursery: Tracing the roots of violence*. Atlantic Monthly Press.
- Kobasa, S. (1979). Concept of Hardiness. A Study with Reference to the 3Cs. *International Research. Journal of Engineering, IT & Scientific Research*, 2(1), 34-40. <https://sloap.org/journals/index.php/irjis/article/view/24334>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- López-Mora, C., González-Hernández, J., Garcés de los Fayos, E. J., & Portolés, A. (2017). Versión reducida del cuestionario CMA de Metas para Adolescentes (CMA-R). *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 445-464. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.226461>.

- Martins, A. M. E. (2005). *Condição física funcional e estados de humor na pessoa idosa*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Portugal.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite a Risk and Adversity. In Wang, M. C. & Gordon, E. W. (Eds.) (1994). *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and prospects* (pp. 3-35). Lawrence Erlbaum Associates.
- Masten, A. S. (1997). *Resilience in children at-risk*. <http://carei.coled.umn.edu/Rpractice/Spring97/resilience.htm>
- Masten, A. S. (1999). Commentary – The Promise and Perils of Resilience in Research as a Guide to Preventive Interventions. In Glantz, M. D. & Johnson, J. L., (Eds.) (1999). *Resilience and development: Positive Life Adaptations*. (pp. 251-257), Academic/Plenum Publishers.
- Masten, A. S. (2004). *Regulatory Processes, Risk and Resilience in Adolescent Development*. New York Academic Science, 1021, 310-319. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.036>
- Merino, D. M., & Privado, J. (2015). Does Employee Recognition Affect Positive Psychological Functioning and Well-Being? *The Spanish Journal of Psychology*, 18, E64. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.67>
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1981). *Family Environment Scale Manual*. CA: Consulting Psychologist Press.
- Nettles, S. M., & Mason, M. J. (2004). Zones of narrative safety: Promoting psychosocial resilience in young people. *Journal of Primary Prevention*, 25, 359-373. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000048026.99223.3b>
- Ohio State University (2002). Personal characteristics related to resilience. *Bulletin* 875-99 – *Fostering resilience in children*. http://ohioline.osu.edu/b8875_2.html
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., & Reina, M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. España: Consejería de Salud.
- Onsès-Segarra, J., Hurtubia, V., & Forés, A. (2020). Resilience in a postcard. *Expectations, Prescriptions, Reconciliations*, 32. https://www.researchgate.net/profile/Rolf-Laven-2/publication/359685471_Research_on_Arts_Education_ECER_Conference_Geneva_online/links/6247f90d8068956f3c624d69/Research-on-Arts-Education-ECER-Conference-Geneva-online.pdf
- Osofsky, J. D. (1995). The effects of exposure to violence on young children. *American Psychologist*, 50, 782-788. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.50.9.782>
- Otero, J. M., Luengo, A., Romero, E. Gómez, J. A., & Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Ariel Practicum.

- Padial, R., García, L., y Cepero, M. (2024, Febrero, 20). *Presentación del Proyecto RESUPERES. Cómo evaluar la resiliencia?* [Report presented at Presentation of the Europeo Project Erasmus ERASMUS K-220 RESUPERES. In the Workshop “Importancia de la formación resiliente en educación superior. Implementación y pilotaje de la asignatura RESUPERES”]. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Granada.
- Pereira, A. M. S. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J. Tavares (Eds.), *Resiliência e Educação* (95-114). Cortez.
- Radke-Yarrow, M., & Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. *Development and Psychopathology*, 5(4), 581-592. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006179>
- Radke-Yarrow, M., & Sherman, T. (1990). Hard growing: Children who survive. In J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 97-119). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752872.008>
- Richters, J. E., & Martinez, P. (1993). The NIMH Community Violence Project: I. Children as victims of and witnesses to violence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 56 (1), 7-21. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024617>
- Rouse, G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24(4), 429-578. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0383>
- Rouse, K. (1998). *Resilience from poverty and stress*. www.hec.ohio-state.edu/famlife/bulletin/volume.4/bull41f.html
- Rutter, M. (1999). Psychosocial adversity and child psychopathology; *Br. J. Psychiatry*, 174, 480-493. <https://doi.org/10.1192/bjp.174.6.480>
- Rutter, M. (Eds.). (1996). *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*. Cambridge University Press.
- Sameroff, A. (2006). Identifying Risk and Protective Factors for Healthy Child Development. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 53-76). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511616259.004>
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2015). Escala de Resiliencia 14 ítems (RS-14): Propiedades Psicométricas de la Versión en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 40(2), 103-113. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432011.pdf>
- Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar. Cómo superar la adversidad con la resiliencia*. Ed. Conecta.

- Sanz de Acedo, M., Ugarte, M. D., & Lumbreras, M. V. (2003). Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72715325.pdf>
- Scheier, M., Carver, C., & Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>
- Schröder, E. (1992). Modeling qualitative change in individual development. In J.B. Asendorpf & J. Valsiner (Eds). (1992). *Stability and change in development – a study of methodological reasoning* (pp.1-20). Sage.
- Seifer, R., Sameroff, A. J., Baldwin, C. P., & Baldwin, A. L. (1992). Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(5), 893-903. <https://doi.org/10.1097/00004583-199209000-00018>
- Sheppard, J. A., & Kashani, J. H. (1991). The relationship of hardiness, gender, and stress to health outcomes in adolescents. *Journal of Personality*, 59(4), 747-768. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1991.tb00930.x>
- Simões-Ralha, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares (Org). *Resiliência e Educação*. Ed. Cortez.
- Sousa, A. L. (2017). *Programa de educação para a qualidade de vida de pessoas adultas com multideficiência grave: Um estudo centrado no contexto individual da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Faro, Algarve, Portugal*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/682650>
- Sousa, C. (1995). Ativação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem, In Tavares & Bonboir, et al . *Ativação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Edições CIDInE.
- Sousa, C. (2006a). Educação para a activação da resiliência no adulto, In J. Tavares, C. Fernandes, M. S. Pereira & S. Monteiro [Eds]. *Ativação do Desenvolvimento Psicológico*. Actas do Simpósio Internacional. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Sousa, C. (2006b). Higher Education in the Bologna process framework, Audy, J. L. N. [Eds]. & M. C. Morosino [Orgs.]. *Innovation and Entrepreneurialism in the University*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Sousa, C. (2015a). *Trauma, contexto y exclusión, Promocionando Resiliencia*. In A. Salvador, J. Hernández & C. S. Sousa (Coords.). Colección Infancia, Cultura y Educación. ISBN: 978-84-16361-64-9.
- Sousa, C. (2015b). Profissão Docente, diversidade e resiliência. In M. E. A.I Engers, M. C. Morosini, & V. L. Felicetti (2015). *Educação superior e aprendizagem* (p. 115-126) ISBN 978-85-397-0629-7.

- Sousa, C. (2016). La educación para la Resiliencia en el alumnado de la periferia de la Europa del Sur. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, (V)1, (pp. 83-100). ISBN: 9788857537818; <https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/article/view/272/739>
- Sousa, C., & Extremera, M. O. (2016). Docentes resilientes em contextos precários: Estudo de casos em Espanha. *Educação*, 41(3), 541-552. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644424598>
- Sousa, C. S., et al. (2021). Efectos de la pandemia originada por COVID en los estudiantes universitarios más vulnerables. Retos de la educación inclusiva. In J. J. L. Olivencia y A. Matas (Coords). (2021). *Claves para una educación inclusiva en tiempos de COVID*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Sroufe, L. A. (1990). An organization perspective on the self. In D. Cicchetti (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*. New Jersey: Erlbaaum, (pp. 13 40). Erlbaaum.
- Sroufe, L. A., & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 17-29. <https://doi.org/10.2307/1129832>
- Tavares, J., & Albuquerque, A. (1998). Sentidos e implicações da resiliência na formação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), 143-153.
- Tavares, J. (2001). Resiliência e Educação. In J. Tavares (Org). *Resiliência e Educação*. Cortez.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Kigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 343-61. <https://doi.org/10.1007/BF01173478>
- Thorson, J. A., & Powell, F. C. (1993). Development and validation of a Multidimensional Sense of Humor Scale. *Journal of clinical psychology*, 49(1), 13-23. [https://doi.org/10.1002/10974679\(199301\)49:1<13::aidjclp2270490103>3.0.co;2-s](https://doi.org/10.1002/10974679(199301)49:1<13::aidjclp2270490103>3.0.co;2-s)
- Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T. B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *J Am Acad Child Psychiatry*. Winter, 17(1), 1-13. [https://doi.org/10.1016/s0002-7138\(09\)62273-1](https://doi.org/10.1016/s0002-7138(09)62273-1)
- Vaillant, G. (1993). *The wisdom of the Ego*. Harvard University Press.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2000). *Le Bonheur Est Toujours Possible. Construire La Resilience*. Editor: Bayard.
- Vanistendael, S. (2003). Humor y resiliencia: la sonrisa que dá vida. In B. Cyrulnik et al. (Org.). *El Realismo de la Esperanza: testimonios de experiências profissionais en torno a la resiliência* (pp. 119-148). Editorial Gedisa.

- Wagnild, G. M. (2009). *The Resilience Scale User's Guide for the US English version of the Resilience Scale and the 14-Item Resilience Scale*. The Resilience Center. USA.
<https://www.resiliencecenter.com/products/the-resilience-scale-users-guide/>
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Werner, E. E. (1989). Children of the Garden Island. *Scientific American*, 4, 107-123.
<http://www.jstor.org/stable/24987220>
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515.
<https://doi.org/10.1017/S095457940000612X>
- Werner, E. & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. McGraw-Hill.
- Werner, E., & Smith, R. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Cornell University Press.
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development: Fostering Positive Adaptation in the Context of Adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). Kluwer Academic/Plenum Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_2
- Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In Resiliência e Educação. José Tavares (Org). Ed. Cortez.

Capítulo 2

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2016). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. FrancoAngeli.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout, *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.49>
- Ginsburg, K. R., & Jablow, M. M. (2011). *Building resilience in children and teens: Giving kids roots and wings* (p. 398). Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.
- Ingusci, E., Coletta, G., De Carlo, E., Madaro, A., Converso D., Loera, B., & Brondino, M. (2019). Stress lavoro correlato nel personale docente universitario: Una rassegna teorica. *Counseling. Giornale italiano di ricerca e applicazioni*, 12(1).
<https://doi.org/10.14605/CS1211903>

- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work. Stress, productivity and the reconstruction of working life*. Basic Books.
- Ledesma, J. (2014). Conceptual Frameworks and Research Models on Resilience in Leadership. *SAGE Open*, 4(3). <https://doi.org/10.1177/2158244014545464>
- Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E., & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*, 21(3), 243-255. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.07.00>
- Matos, F., Martins, H., Jesus, S. N., & Viseu, J. (2015). Prevenção da violência através da resiliência dos alunos. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(1), 35-43. <https://www.redalyc.org/pdf/362/36237156005.pdf>
- Ortega, M., & Saavedra, S. (2014). Resilience: physiological assembly and psychosocial factors. *Procedia-social and behavioral sciences*, 132, 447-453. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.335>
- Paolozzi, M. F., & Maddalena, S. (2023). Superare le avversità tra incertezza e cura di sé: La resilienza nei contesti educativi, *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(1), 91-101. <https://doi.org/10.14658/pupj-jhcep-2023-1-10>
- Paolozzi, M. F., Maddalena, S., Ercolano, M., & Petrecca, R. (2023, may 23). *The tale of the self between movement, writing and art. Strategies for resilience education*. [Paper presentation] RESUPERES International Conference: Building Resilience in Higher Education, Bergen, Norway.
- Paolozzi, M. F. (2023, dicembre 1). *La casita della resilienza. Un modello per bambini ed adulti*. [Report presented at conference Alice Friendship Over the World and in NaplesChristmas]. Wonders | One-day International Conference, International Research Group of Children's Literature: Letture per la formazione interculturale e pedagogica, Napoli.
- Rossi, B. (2013). *Pedagogia della felicità*. FrancoAngeli.
- Sirignano, F. M. (2019). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. FrancoAngeli.
- Sirignano, F. M., Buccolo, M., & Ferro Allodola, V. (2023). Gestire lo stress lavoro-correlato attraverso la metodologia del teatro d'impresa: Un percorso pedagogico di ricerca-formazione. *Journal of Theories and Research in Education*, 18(3), 1-26. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/17002>
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible: Construire la résilience*. Bayard.

- Vanistendael, S. (2018). *Vers la mise en oeuvre de la résilience: La casita, un outil simple pour un défi complexe*. Bureau International Catholique de l'Enfance.
- Xanthopolou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufell, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>

Capítulo 3

- Allan, J. F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: Profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42, 9-25. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.793784>
- Angst, R., & Amorim, C. (2011, novembro 7-10). Resiliência em acadêmicos de pedagogia. In *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação* (pp. 5611-5622). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/x-congresso-nacional-de-educacao,fc47a7ce-a6e5-49fa-a840-c455db5ad731>
- Araoz, E. G. E., & Uchasara, H. J. M. (2020). Bienestar psicológico y resiliencia en estudiantes de educación superior pedagógica. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 55-68. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.491>
- Archana, U., & Singh, R. (2014). Resilience and spirituality as predictors of psychological well-being among university students. *Journal of Psychosocial Research*, 9(2), 227-235. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=0f678228-738b-4baa-b245-9f531590af1a%40redis>
- Asthana, A. (2021). Organisational citizenship behaviour of MBA students: The role of mindfulness and resilience. *The International Journal of Management Education*, 19, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100548>
- Baños, R. M., Etchemendy, E., Mira, A., Riva, G., Gaggioli, A., & Botella, C. (2017). Online positive interventions to promote well-being and resilience in the adolescent population: A narrative review. *Front. Psychiatry*, 8(10), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00010>
- Benavente, M., & Quevedo, M. (2018). Resiliencia, bienestar psicológico y afrontamiento en universitarios atendiendo a variables de personalidad y enfermedad. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 99-112. <https://doi.org/10.23923/rpye.2018.01.161>
- Black-Hughes, C., & Stacy, P. (2013). Early childhood attachment and its impact on later life resilience: A comparison of resilient and nonresilient female siblings. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 10(5), 410-420. <https://doi.org/10.1080/15433714.2012.759456>

- Bouteyre, E. (2010). La résilience académique des étudiants d'université. *Enfances Majuscules*, 112, 16-20. <https://shs.hal.science/halshs-01248313v1>
- Bretón, S., Zurita, F., & Cepero, M. (2016). La resiliencia como factor determinante en el rendimiento deportivo. Revisión bibliográfica. *Revista de Ciencias del Deporte*, 12(2), 79-88. <https://www.redalyc.org/pdf/865/86548813001.pdf>
- Brewer, M. L., Van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., & Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019) Resilience in higher education students: a scoping review, *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1105-1120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810>
- Cardoso, A. M., Lira, D. C., Sousa, T. J., & Pinho, A. M. (2019). Síndrome de burnout e docência: Uma revisão integrativa. *Revista Expressão Católica*, 8(2), 7. <https://doi.org/10.25190/rec.v8i2.3236>
- Cepero, M. (Marzo, 2023a). Proyecto RESUPERES “La resiliencia en la Educación Superior. Superando Adversidades” [Conferencia invitada, 2023] Report presented at VII Congreso Internacional en Investigación y Didáctica de la Educación Física (Addijes). Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. <https://www.youtubeeducation.com/watch?v=I8CFNn3nH0c>
- Cepero, M. (2023b, diciembre 1). ¿Por qué la necesidad del desarrollo curricular de la Resiliencia en la Educación Superior? Proyecto RESUPERES. [Report presented at conference Alice Friendship Over the World and in NaplesChristmas]. Wonders | One-day International Conference, International Research Group of Children's Literature: Letture per la formazione interculturale e pedagogica, Napoli.
- Cepero, M. (2024, diciembre 5). Propuesta de intervención para el desarrollo de la resiliencia en la Educación Superior. Superación de adversidades. RESUPERES. “Importancia del Área de la literatura en el desarrollo de la resiliencia”. [Report presented at conference Alice Friendship Over the World and in NaplesChristmas]. Wonders | One-day International Conference, International Research Group of Children's Literature: Letture per la formazione interculturale e pedagogica, Napoli.
- Donovan, C., & Erskine-Shaw, M. (2019). ‘Maybe I can do this. Maybe I should be here’: Evaluating an academic literacy, resilience and confidence programme. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 326-340. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541972>
- Enrique, A., Mooney, O., Salamanca-Sanabria, A., Lee, C. T., Farrell, S., & Richards, D. (2019). Assessing the efficacy and acceptability of an internet-delivered intervention for resilience among college students: A pilot randomised control trial protocol. *Internet Interventions*, 17, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2019.100254>
- Fajardo, I. N., Minayo, M. C. S., & Moreira, C. O. F. (2010). Educação escolar e resiliência: Política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio*, 18(69), 761-774. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400006>

- Francisco, M. S. (2021). *Contributos da personalidade e da resiliência no bem-estar psicológico de estudantes do ensino superior*. [Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Universidade de Coimbra]. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/96504>
- Francisco, M., Félix, D. & Ferreira, J. (2022). Personalidade, resiliência e bem-estar subjetivo de alunos do ensino superior. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 9, 302-313. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8907>
- Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A., Lathia, N., Howarth, E., & Peter, B. J. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study) a pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet*, 3, 72-81. [http://dx.doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30231-1](http://dx.doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30231-1)
- García, M. I. V., & Gambarte, M. I. G. (2019). Burnout y factores de resiliencia en docentes de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3987>
- Gonçalves, A. M., Cabral, L. R., Ferreira, M. C., Martins, M. C., & Duarte, J. C. (2017). Negative life events and resilience in higher education students. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 19, 2301-2218. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.2017.04.issue-2>
- Grills-Taquechel, A. E., Norton, P., & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(5), 493-513. <https://doi.org/10.1080/10615800903494127>
- Herrero, R., Mira, A., Cormo, G., Etchemendy, E., Baños, R., García-Palacios, A., Ebert, D., Franke, M., Berger, T., Schaub, M., Görlich, D., Jacobi, C., & Botella, C. (2019). An Internet based intervention for improving resilience and coping strategies in university students: Study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 16, 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2018.03.005>
- Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 71, 54-59. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.011>
- Jorge, A. M. (2008). Resiliência em estudantes do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 261-272. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317029.pdf>
- Kidd, S., & Shahar, G. (2008). Resilience in homeless youth: The key role of self-esteem. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(2), 163-172. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.78.2.163>
- Lee, M., Coutts, R., Fielden, J., Hutchinson, M., Richard Lakeman, R., & Mathisen, B. (2021). Occupational stress in university academics in Australia and New Zealand.

- Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(1), 57-71.
<https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.1934246>
- Li, J., Chen, Y., Zhang, J., Lv, M., Välimäki, M., Li, Y., Yang, S., Tao, Y., Ye, B., Tan, C., & Zhang, J. (2020). The mediating role of resilience and self-esteem between life events and coping styles among rural left-behind adolescents in China: A cross-sectional study. *Front. Psychiatry*, 11, 1-13.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.560556>
- Marôco, J., & Assunção, H. (2020, janeiro 30). Envolvimento e burnout no ensino superior em Portugal. In H. Pereira, S. Monteiro, G. Esgalhado, A. Cunha, & I. Leal (Orgs.). *Atas do 13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, Faculdade de Ciências da Saúde. https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7542/1/13CongNacSaude_399.pdf
- McLafferty, M., Mallett, J., & McCauley, V. (2012). Coping at university: The role of resilience, emotional intelligence, age and gender. *Journal of Quantitative Psychological Research*, 1, 1-6.
https://www.researchgate.net/publication/280920811_Coping_at_university_The_role_of_resilience_emotional_Intelligence_age_and_gender~
- Molina, E. C. (2021). Docentes resilientes. Elementos centrales en el programa universitario de tutoría. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-18 https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1115
- Morgan, J. A. (2021). El análisis de la Resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Nacional de Administración*, 12(1), e3534.
<https://doi.org/10.22458/rna.v12i1.3534>
- Nogueira, M. J. (2017). Saúde mental em estudantes do ensino superior: Fatores protetores e fatores de vulnerabilidade. [Tese de doutoramento]. Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28877/1/ulsd730773_td_Maria_No_gueira.pdf
- Noriega, G., Angulo, B., & Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, 58(1), 42-48.
<https://doi.org/10.19136/pd.a0n58.1199>
- Oliveira, E. N., Vasconcelos, M. I. O., Maciel, J. A. C., Almeida, P. C., Neto, F. R. G. X., Lima, G. F., Melo, F. V. D., Furtado, J. S., Santos, L. A., & Costa, M. S. A. (2022). “Não vou nada bem”: Saúde mental de estudantes universitários no contexto da COVID-19. *Gestão E Desenvolvimento*, 30, 113-135.
<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11321>
- Pennington, C. R., Elizabeth, A. B., Linda, K. K., & Lauren, T. B. (2018). Transitioning in higher education: An exploration of psychological and contextual factors affecting student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 596-607.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302563>

- Piccoli, D. N. (2022). Resiliência, Saúde e Bem-Estar em Estudantes do Ensino Superior Português. [Dissertação de Mestrado em Educação para a Saúde]. Escola Superior de Educação de Coimbra. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/42063>
- Piña, K. (2017). *Bienestar psicológico y resiliencia en jóvenes universitarios* [Tesis de Maestría en Psicología], Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/68666>
- Prado, R., Bastianini, M., Cavalleri, M., Ribeiro, S., Pizi, E., & Marsicano, J. (2017). Avaliação da síndrome de Burnout em professores universitários. *Revista da ABENO*, 17(3), 21-29. <https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v17i3.409>
- Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). "It's taking me a long time, but I'll get there in the end": Mature students on access courses and higher education choice. *British Educational Research Journal*, 28(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/01411920120109711>
- Reed, M., Maodzwa, M. T., Ndofirepi, E. S., & Moosa, R. (2019). Insights gained from a comparison of South African and Canadian first-generation students: The impact of resilience and resourcefulness on higher education success. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(6), 964-982. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1479185>
- Reyes, E. J., Blannin, J., Cohrsen, C., & Mahat, M. (2022). Resilience of higher education academics in the time of 21st century pandemics: A narrative review. *Journal of Higher Education Policy And Management*, 44(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.1989736>
- Robbins, A., Kaye, E., & Catling, J. C. (2018). Predictors of student resilience in higher education. *Psychology Teaching Review*, 24, 44-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1180345>
- Sampedro-Mera, M., Mawyin-Cevallos, F., Santana-Sardi, I., Toala-Vera, K., & Santana-Sardi, G. (2021). La resiliencia en la educación universitaria. *Pol. Con.* (Edición núm. 54), 6(2), 312-323. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2367>
- Seery, M., Holman, E., Silver, R., & King, L. (2010). Whatever does not kill us: Cumulative lifetime adversity, vulnerability, and resilience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(6), 1025-1041. <https://doi.org/10.1037/a0021344>
- Sierra-Molina, T. J., & Sevilla-Santo, D. E. (2021). Cómo conforma el profesorado universitario su alta resiliencia? Un estudio de casos. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. 25(3), 1-19. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.16>
- Silva, M. M., Oliveira, J. G., Durso, S. O., & Cunha, J. V. A. (2020, julho, 29-31). Resiliência e desempenho acadêmico: Um estudo com graduandos de contabilidade. [Conference paper]. *XX USP International Conference in Accounting* (pp. 1-18). https://www.researchgate.net/publication/342690091_Resiliencia_e_Desempenho_Academico_um_Estudo_com_Graduandos_de_Contabilidade

- Teixeira, P. C. (2020). *Entre a docência e a investigação: Os professores do ensino superior e o burnout*. [Dissertação de Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos]. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/129685/2/426662.pdf>
- Turner, M. M., Scott-Young, C. M., & Holdsworth, S. (2017). Promoting wellbeing at university: The role of resilience for students of the built environment. *Construction Management and Economics*, 35, 707-718, <https://doi.org/10.1080/01446193.2017.1353698>
- Vara, N., Fernandes, N., Queirós, C., & Pimentel, H. (2017). Resiliência e stress em estudantes universitários. In T., Baptista, M. Ricou, F. Rodrigues, D. Neto, T. Espassandim, T., A. Ramos, M. Oliveira, N. Baptista, & T. Almeida (Coords.) *Actas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses* (pp. 569-579). Ordem dos Psicólogos Portugueses. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/111952>
- Xuereb, S. (2015). Academic Resourcefulness, coping strategies and doubting in university undergraduates. *Journal of Further and Higher Education*, 39(2). 205-22. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.817004>
- Ye, B., Zhao, S., Zeng, Y., Chen, C., & Zhang, Y. (2022). Perceived parental support and college students' depressive symptoms during the COVID-19 pandemic: The mediating roles of emotion regulation strategies and resilience. *Current Psychology*, 42, 20275-20286. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03049-3>
- Yokus, T. (2015). The relation between pre-service music teachers' psychological resilience and academic achievement levels. *Educational Research and Reviews*, 10(14), 1961–1969. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2320>
- Zarotti, N., Povah, C., & Simpson, J. (2020). Mindfulness mediates the relationship between cognitive reappraisal and resilience in higher education students. *Personality and Individual Differences*, 156, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109795>

Capítulo 4

- Afonso, P. (2020). O impacto da pandemia COVID-19 na saúde mental. *Acta Médica Portuguesa*, 33(5), 351-358. <https://doi.org/10.20344/amp.13877>
- Agrela, S. P. (2020). *Criatividade e resiliência no ensino superior* [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. DigitUMa. <http://hdl.handle.net/10400.13/3104>
- Alivernini, F., Manganelli, S., Lucidi, F., Di Leo, I., & Cavicchiolo, E. (2017). Studenti svantaggiati e fattori di promozione della resilienza. *ECPS Journal*, 16.
- Álvarez, J. (2017). *Mindfulness en estudiantes universitarios y su relación con estrés, ansiedad, depresión, resiliencia y satisfacción con la vida* [Tese de doutorado,

- Universidad de Huelva]. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/14785>
- Åvitsland, A., Leibinger, E., Haugen, T., et al. (2020). The association between physical fitness and mental health in Norwegian adolescents. *BMC Public Health*, 20, 776. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08936-7>
- Blanuša, J., Knežević, J., & Krstić, D. (2018). Primena intervencija pozitivne psihologije za povećanje psihološkog blagostanja studenata. *Horizonti*, 10, 128-135. https://www.researchgate.net/publication/336445748_Primena_intervencija_pozitivne_psihologije_za_povecanje_psiholoskog_blagostanja_studenata
- Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J. T., Gómez-Romero, M. J., & Tomás-Sábado, J. (2020). Relación de la procrastinación académica con la competencia percibida, el afrontamiento, la autoestima y la autoeficacia en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, 30(6), 398-403. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.07.012>
- Bretón, S., Zurita-Ortega, F., & Cepero-González, M. (2016). La resiliencia como factor determinante en el deportivo. Revisión Bibliográfica. *E-Balonmano. Revista de Ciencias del Deporte*, 12(2), 79-88. <http://ojs.e-balonmano.com/index.php/revista/article/view/351/331>.
- Brewer, M., van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1105-1120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810>
- Burba, G. (2020). Resilienza e modelli culturali. Un costrutto ambivalente. *Giovani e comunità locali*, 3(1), 2020. <https://www.giovaniecomunitalocali.it/resilienza-e-modelli-culturali-un-costrutto-ambivalente/>
- Caamaño, A. (2016). *Análisis del clima familiar y resiliencia en una muestra de estudiantes universitarios de primer curso* [Tese de mestrado, Universidad de Santiago de Compostela]. Minerva. Repositorio Institucional Da USC. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/15237>
- Caruana, V., Ploner, J., Sue, C., & Stevenson, J. (2014). Promoting students' resilient thinking in diverse higher education learning environments: Review report commissioned by the HEA Subject Centre for Anthropology, Sociology and Politics (C-SAP). *Higher Education Academy*.
- Castañeda-García, P. J., Alejo-Trujillo, T., Cota-Bedoya, M. R., García-Torres, M. F., & Cruz-Santana, V. (2022). Análisis cuantitativo de resiliencia y apoyo social en estudiantes universitarios de primero y último curso de Psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 79-90. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15108>
- Cejudo, J., López-Delgado, M., & Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: Su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios.

Anuario de Psicología, 46(2), 51-57.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97049408001>

- Cepero, M. (Marzo, 2023). *Proyecto RESUPERES “La resiliencia en la Educación Superior. Superando Adversidades”* (Conferencia invitada)2023, VII Congreso Internacional en investigación y Didáctica de la Educación Física (Addijes). Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.
<https://www.youtubeeducation.com/watch?v=I8CFNn3nH0c>
- Cepero, M. (2024, diciembre 5). *Propuesta de intervención para el desarrollo de la resiliencia en la Educación Superior. Superación de adversidades. RESUPERES. “Importancia del Área de la literatura en el desarrollo de la resiliencia”*. [Report presented at conference Alice Friendship Over the World and in NaplesChristmas]. Wonders | One-day International Conference, International Research Group of Children's Literature: Letture per la formazione interculturale e pedagogica, Napoli.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
<https://doi.org/10.2307/2136404>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Corbi, E., Musello, M., & Sirignano, F. M. (Eds.). (2017). *I professionisti delle risorse umane: Un'esperienza di alta formazione dell'Università Suor Orsola Benincasa*. Suor Orsola Benincasa University Press.
- Corbi, E., Musello, M., & Sirignano, F. M. (Eds.). (2018). *Risorse umane e nuovi scenari formativi: Pedagogie, didattiche ed esperienze aziendali*. Suor Orsola Benincasa University Press.
- Corbi, E., Musello, M., & Sirignano, F. M. (Eds.). (2021). *Formazione Lifelong Learning e Risorse Umane: Esperienze didattiche e modelli pedagogici*. Suor Orsola Benincasa University Press.
- Corbi, E., Musello, M., & Sirignano, F. M. (Eds.). (2022). *Pedagogia e Risorse Umane: Nuovi scenari nell'era post Covid*. Suor Orsola Benincasa University Press.
- Cyrulnik, B., & Malaguti, E. (Eds.). (2015). *Costruire la resilienza: La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Erickson.
- d'Alessandro, L. (2020). *Cronache di Ateneo ai tempi del COVID*. In *Annali. Università degli Studi Suor Orsola Benincasa* (pp. 358-371). Suor Orsola Benincasa University Press.
- Díaz, C. C., Serrano, M. A. A., Medina, E. B., García, E. M., & Salvador, A. M. (2021). *Resiliencia en estudiantes universitarios del Grado en Enfermería de los campus universitarios de Granada y Ceuta*. In *Transformación universitaria. Retos y oportunidades* (pp. 611-619). Ediciones Universidad de Salamanca.

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. http://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- DigiPsyRes (n.d.). *DigiPsyRes*. Retrieved October 17, 2022, from <https://digipsyres.kg.ac.rs/>
- Dimitrijević, B., & Randelović, D. (2012). Aggressiveness and susceptibility to stress in Serbian students from University of Nis and University of Pristina-Kosovska Mitrovica. *Svit Socialnih Komunikacij*, 7, 97-104. https://www.researchgate.net/publication/354151147_AGGRESSIVENESS_DEPRESSION_AND_ACADEMIC_ACHIEVEMENT_OF_STUDENTS
- Fazlagić, A., & Rakić-Bajić, G. (2011). Stav studenata prema psihoterapiji. *PONS Medicinski Časopis*, 48-52. <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=1820-24111102048F>
- Fernández-García, R., Zurita-Ortega, F., Melguizo-Ibáñez, E., & Ubago-Jiménez, J. L. (2024). Physical activity as a mediator of stress, anxiety and depression on well-being in physical education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise*, 19(1), 117-129. <https://doi.org/10.14198/jhse.2024.191.10>.
- Ferradás Canedo, M. M., & Freire Rodríguez, C. (2020). Relaciones positivas con otras personas y autoeficacia en estudiantes universitarios. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 371-378. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1794>
- Ferreira, T., Ribeiro, J. L., & Guerreiro, M. D. (2004). Estudo de adaptação da escala de satisfação com suporte social em doentes submetidos a revascularização do miocárdio. *Revista Referência*, 11, 11-16. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57248/2/82685.pdf>
- Fínez, M. J., & Morán, C. (2017). Resilience and core self-evaluations: a comparative study in adolescents and young. *Psychology, Society & Education*, 9(3), 347-356. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.857>
- Fínez, J., & Astorga, M. C. (2015). La resiliencia y su relación con salud y ansiedad en estudiantes españoles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 409-416. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851779041>
- Francisco, M. (2021). *Contributos da personalidade e da resiliência no bem-estar psicológico de estudantes do ensino superior* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/96504>
- Frauenfelder, E., & Sirignano, F. M. (2013). *La formazione delle "human resources". Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*. Pensa Multimedia.
- García, Y., Vázquez-Pérez, R., & Pastor-Seller, E. (2022). Resiliencia académica en tiempos de pandemia por COVID-19: las prácticas curriculares en los Grados de

- Trabajo Social de las universidades españolas. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 29, 73-82. <https://dx.doi.org/210.7203/realia.29.24134>
- Genc, A., Pekić, J., & Matanov, J. (2013). Mehanizmi suočavanja sa stresom, optimiziraju i generalna samoeфикаsnost kao prediktori psihofizičkog zdravlja. *Primenjena Psihologija*, 6(2), 155-174. <https://doi.org/10.19090/pp.2013.2.155-174>
- Gonçalves, J. (2021). *Percepção de forças familiares por estudantes do ensino superior. Impacto da resiliência individual, variáveis sociodemográficas, familiares e respostas ao confinamento (COVID-19)* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://studogeral.uc.pt/handle/10316/96464>
- González, G., Zurita, F., Sanromán, S., & Puertas, P. (2021). Relación de efecto del Síndrome de Burnout y resiliencia con factores implícitos en la profesión docente: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 394, 271-296. ISSN 0034-8082. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-508>
- Grøtan, K., Sund, E. R., & Bjerkeset, O. (2019). Mental health, academic self-efficacy, and study progress among undergraduates: The SHoT study, Norway. *Frontiers in Psychology*, 10, 45. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00045>
- Gutiérrez-Lozano, C., García-Martínez, I., Augusto-Landa, J., & León, S. P. (2022). Impact of confinement on coping strategies and psychosocial factors among university students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(8), 933. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12080067>
- Hervás-Torres, M., Miñaca-Laprida, M. I., Fernández-Martín, F. D., & Arco-Tirado, J. L. (2022). Melhorando o engajamento acadêmico através de mentoria e serviço de aprendizagem. *Revista Eletrônica Educare*, 26(2), 570-588. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.30>
- Hurst, B., Wallace, R., & Nixon, S. B. (2013). The impact of social interaction on student learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52(4). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss4/5
- Hurtubia-Toro, V., Onsès, J., & Forés-Miravalles, A. (2022). Quan la resiliència es va fer postal. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 15(2), 1-18. <https://doi.org/10.1344/reire.36980>
- Isakov Burgund, A., Marković, V., & Penavić Polić, S. (2020). Refleksije studenata socijalne politike i socijalnog rada u periodu vanrednog stanja izazvanog pandemijom Kovid-19 u Srbiji. *Godisnjak Fakultet Politickih Nauka*, 14(24), 163–184. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagcd%3A2%3A7843522/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aagcd%3A149302082&crl=c&link_origin=www.google.com
- Jardim, J., Pereira, A., & Bártolo, A. (2021). Development and Psychometric Properties of a Scale to Measure Resilience among Portuguese University Students: Resilience Scale-10. *Education Sciences*, 11(2), 61. <https://doi.org/10.3390/educsci11020061>

- Jerez, P., & Cabrera-Fernández, A. (2021). Clima motivacional percibido en el deporte y su asociación con los niveles de resiliencia en estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 505-514. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/83268>
- Jovanović, V., Molenaar, D., Gavrilov-Jerković, V., & Lazić, M. (2021). Positive Expectancies and Subjective Well-Being: A Prospective Study Among Undergraduates in Serbia. *Journal of Happiness Studies*, 22(3), 1239-1258. <https://doi.org/10.1007/S10902-020-00271-3/METRICS>
- Jovanović, V., & Novović, Z. (2008). Kratka skala subjektivnog blagostanja - novi instrument za procenu pozitivnog mentalnog zdravlja. *Primenjena Psihologija*, 1(1-2), 77-94. <https://doi.org/10.19090/pp.2008.1-2.77-94>
- Lazarević, L. B., Lazarević, D., & Orlić, A. (2017). Predictors of students' self-esteem: the importance of body self-perception and exercise 1. *Psihološka Istraživanja*, 2. <http://doi.org/10.5937/PsIstra1702239L>
- Lietz, F., Piumatti, G., Mosso, C., Marinkovic, J., & Bjegovic-Mikanovic, V. (2018). Testing multidimensional well-being among university community samples in Italy and Serbia. *Health Promotion International*, 33(2), 288-298. <https://doi.org/10.1093/HEAPRO/DAW082>
- Lim, M. S. C., Cappa, C., & Patton, G. C. (2017). Subjective well-being among young people in five Eastern European countries. *Global Mental Health*, 4, 1-10. <https://doi.org/10.1017/GMH.2017.8>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., González-Ramos, J. A., & Garcés-Delgado, Y. (2023). The development of resilient behaviours in the fight against university academic dropout. *Educación XX1*, 26(2), 91-116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>
- López-Cortón, A. (2015). Factores predictores de procesos resilientes en jóvenes universitarios. [Tesis doctoral, Universidad de A Coruña]. *Repositorio Universidad Da Coruña*. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15355>
- Losa-Iglesias, M. E., Calvo-Lobo, C., Jiménez-Fernández, R., Rodríguez-Sanz, D., Corral-Liria, I., Casado-Hernández, I., & Becerro-de-Bengoa-Vallejo, R. (2023). Comparison between virtual and hybrid education for psychological factors and academic stress in freshman nursing students: a case-control study. *BMC Nursing*, 22(1), 300. <https://doi.org/10.1186/s12912-023-01477-5>
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo Canosa, V., & Martínez Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *International Journal of Sociology of Education*, 8(4), 79-104. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Ma, X., Yue, Z., Gong, Z., & Zhang, H. (2020). The effect of diaphragmatic breathing on stress and anxiety: A meta-analytic review. *Journal of Behavioral Therapy*, 48(6), 754-762 <https://doi.org/10.1016/j.beth.2020.03.002>

- Madariaga, J. M., Axpe, I., & Novella, I. (2016). Resiliencia y funcionalidad familiar. In Cyrulnik, B. & Anaut, M. (Coords.). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida* (pp. 74-81). Gedisa Editorial.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Erickson, Trento.
- Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Aras Edizioni, Fano.
- Malonda, Y. S., & Módenes, M. P. F. (2018). Resiliencia, ansiedad y sentido de la vida en estudiantes universitarios. *Cauriensia*, 13, 87-106. <https://www.cauriensia.es/index.php/cauriensia/article/view/XIII-EMO5/376>
- Manetti, M., Zunino, A., Frattini, L., & Zini, E. (2010). Processi di resilienza culturale: confronto tra modelli euristici. *Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze Antropologiche*. http://www.aipass.org/paper/manetti.pdf?origin=publication_detail
- Mansfield, F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mayor-Silva, L., Romero-Saldaña, M., Moreno-Pimentel, A., Álvarez-Melcón, A. C., Molina-Luque, R., & Meneses-Monroy, A. (2022). Psychological impact during confinement by COVID-19 on health sciences university students-A prospective, longitudinal, and comparative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 9925. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169925>
- Melnyk, B. M., Orta, R., & García, C. (2022). Building resilience in healthcare workers through breath training during COVID-19. *Military Medicine*, 187(3), e508-e515. <https://doi.org/10.1093/milmed/usab555>
- Melguizo, E., González, G., Zurita, F., & Ortega, J. L. (2023). Burnout, estrés y resiliencia en el proceso de oposición a cuerpos educativos. *Revista de educación*, 40, 31-54. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-594>
- Miladinović, P., & Nedić, A. (2020). Kratak sadržaj. *Engrami*, 2, 23-41. <https://doi.org/10.5937/engrami41-30167>
- Milošević, N., & Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta Za Pedagoška Istraživanja*, 38(1), 70-87.
- Montes-Hidalgo, J., & Tomás-Sábado, J. (2016). Autoestima, resiliencia, locus de control y riesgo suicida en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, 26(3), 188-193. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2016.03.002>
- Morales, F. M. (2020). Estrategias de afrontamiento, empatía y tendencia prosocial en universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 187-200.

<https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.360>

- Moreno, R., & Saiz, C. (2014). Factores resilientes en los futuros maestros. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(3), 475-488. https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/1854/1/0214-9877_2014_1_3_475.pdf
- Oliveira, M., & Machado, T. S. (2011). Tradução e validação da Escala de Resiliência para Estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 4(29), 579-591. <https://doi.org/10.14417/ap.105>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2020). *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0a530888-en>
- Ovejero, M. M. (2014). *Evaluación de fortalezas humanas en estudiantes de la universidad complutense de Madrid y diferencias de sexo: relación con salud, resiliencia y rendimiento académico*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Portal de Investigación. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d1df62b29995204f76636ed>
- Panić, D., Radojković, D., & Hadži Pešić, M. (2013). Personality traits, coping styles and psychosomatic tendencies in students. *Teme - Časopis Za Društvene Nauke*, 37(2), 735-751. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=160622>
- Pavićević, O. (2015). Kulturna dimenzija koncepta otpornosti. *Zbornik Instituta Za Kriminološka i Sociološka Istraživanja*, XXXIV(2), 91-112. https://www.iksi.ac.rs/zbornik_arhiva/zbornik_iksi...
- Piccoli, D. (2022). *Resiliência, saúde e bem-estar em estudantes do ensino superior portugueses*. [Dissertação Mestrado em Educação para a Saúde, Escola Superior de Educação e Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/42063>
- Pocinho, M., Garcês, S., Jesus, S. N., Viseu, J., & Miguel-Tobal, J. J. (2019, junho 27-29). *Psychometric study of the short form of the creative personality scale* [Poster presentation]. In M. Pocinho, D. Lopes, D. L. Rodrigues, S. Garcês, & E. Câmara (Eds.). *X Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (p. 89). Funchal, Madeira. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13080.34566>
- Project, T. C. (n.d.). Helping children develop resilience, manage stress and strong emotions using the '90 Second Rule' [Document]. ChildHub - Child Protection Hub. <https://childhub.org/en/child-protection-multimedia-resources/helping-children-develop-resilience-manage-stress-and-strong>
- Quevedo-Aguado, M. P., & Benavente, M. H. (2018). Análisis de variables de personalidad, bienestar psicológico y pensamiento constructivo en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Health Research*, 4(1), 5-18. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v4i1.86>

- Ramos-Martín, J., Pérez-Berlanga, J. M., Oliver, J., & Moreno-Küstner, B. (2023). Non-lethal suicidal behavior in university students of Spain during COVID-19. *Frontiers in psychiatry*, 14, 1155171. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1155171>
- Randelović, D. J., Mitrović, M. Z., & Todorović, D. L. (2015). Psychological counseling center for students: need, desire, necessity. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta u Prištini*, 45(3), 143-166. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP45-8663>
- Ravina Ripoll, R., Gálvez Albarracín, E. J., & Prieto Pulido, R. (2022). Efecto de la felicidad personal sobre la felicidad como estudiante de administración. *Desarrollo Gerencial*, 14(1), 1-22. <https://doi.org/10.17081/dege.14.1.5091>
- Reche, C., Martínez-Rodríguez, A., Gómez, M., & Hernández-Morante, J. J. (2020b). Análisis entre deportes de combate y otras modalidades deportivas en resiliencia y dependencia. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 31(33), 67-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7724241>
- Reche, C., Martínez-Rodríguez, A., & Ortín, F. (2020a). Caracterización del deportista resiliente y dependiente del ejercicio físico. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(43), 17-21. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i43.1395>
- Reche, C., Cepero, M., & Rojas, F. J. (2013). Consideraciones en el entrenamiento de habilidades psicológicas en esgrima. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232013000200009
- Robledo-Martín, J., Acea-López, L., Pérez-Urdiales, I., Alcolea-Cosín, M. T., Bellon, F., Oter-Quintana, C., Blanco-Blanco, J., Pastor-Bravo, M. d. M., Rubinat-Arnaldo, E., & Briones-Vozmediano, E. (2023). From students to nurses under pressure: Nursing students' entry into employment during the first COVID-19 wave. *Journal of Clinical Nursing*, 32, 7209-7226. <https://doi.org/10.1111/jocn.16800>
- Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: towards a research agenda. *High Education*, 56, 735-746. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9137-1>
- Romero-González, B., Mariño-Narváez, C., Montero-López, E., Puertas-González, J. A., Robles-Ortega, H., Peralta-Ramírez, M. I., & García-León, M. A. (2021). Síntomas psicopatológicos, estrés y resiliencia en estudiantes universitarios antes y durante la pandemia por la COVID-19. En *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 123-131). Octaedro.
- Rosenberg, M. (n.d.). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Sakač, M., & Marić, M. (2018). Psihološke karaktersitike kao prediktori subjektivnog blagostanja budućih učitelja i vaspitača. *Zbornik Instituta Za Pedagoška Istraživanja*, 50(1), 93-112.
- Salvador, C., Cayo, F., López, C., & Salvador, J. A. (2014). Estudio de la relación entre la satisfacción vital y la resiliencia en una muestra española y ecuatoriana. In M.

- Orozco, & K. Caballero (Eds). *Psicología Latinoamericana; experiencias, desafíos y compromisos sociales* (pp. 607-615). ISBN: 978-607-9645-41-0.
- San Román-Mata, S., Martínez, A., Zurita, F., Chacón, R., Puertas, P., & González, G. (2019). Capacidad de resiliencia según tendencia religiosa y género en universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e15, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e15.2016>
- Sánchez, A. M., & Ortín, F. J. (2022). Relación entre resiliencia y rendimiento en deportistas. Revisión sistemática. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 6(2). <https://doi.org/10.5093/rpadef2021a16>
- Sanchez-De Miguel, M., Orkaizagirre-Gomara, A., Izagirre-Otaegi, A., Badiola, I., Ortiz de Elguea-Díaz, F. J., Gomez-Gastiasoro, A., Ferriz-Valero, A., & Goudas, M. (2023). Association among university students' motivation, resilience, perceived competence, and classroom climate from the perspective of self-determination theory. *Education Sciences*, 13(2), 147. <https://doi.org/10.3390/educsci13020147>
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Mondadori, Milano.
- Save the Children. (2022, diciembre 27). *Save the children advierte de que las medidas de aislamiento social por la covid-19 pueden provocar en los niños y niñas trastornos psicológicos permanentes como la depresión*. <https://www.savethechildren.es/notasprensa/save-children-advierte>
- Selimović, A., Tomić Selimović, L., Emić, E., & Husarić, M. (2019). Samopoštovanje i prilagodba na studij: da li studenti višeg nivoa samopoštovanja imaju bolju emocionalnu, socijalnu i akademsku prilagodbu? *Primenjena Psihologija*, 12(3), 263-281. <https://doi.org/10.19090/pp.2019.3.263-281>
- Sevil, J., Práxedes, A., Zaragoza, J., del Villar, F., & García-González, L. (2017). Barreras percibidas para la práctica de actividad física en estudiantes universitarios. Diferencias por género y niveles de actividad física. *Universitas Psychologica*, 16(4). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64753569027> <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.bppa>
- Sirignano, F. M., & Perillo, P. (Eds.). (2019). *La scuola delle culture. Riflessioni pedagogiche situate*. Pensa, Lecce.
- Sirignano, F. M. (2020). Pedagogia delle emergenze educative e lifelong learning nel contesto della crisi globale. Il modello dell'Alta formazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa. In *Annali. Università degli Studi Suor Orsola Benincasa* (pp. 471-486). Suor Orsola Benincasa University Press.
- Sirignano, F. M., & Maddalena, S. (Eds.). (2021). *Come schegge di cometa Il formatore autobiografico: spunti e coordinate pedagogiche per l'insegnamento narrativo*. Suor Orsola Benincasa University Press.

- Sivertsen, B., Knudsen, A. K. S., Kirkøy, B., Skogen, J. C., Lagerstrøm, B. O., Lønning, K. J., Kessler, R. C., & Reneflot, A. (2023). Prevalencia de trastornos mentales entre estudiantes universitarios noruegos: Un análisis transversal basado en la población. *The Lancet Regional Health*, 100732. <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2023.100732>
- Sousa, C. S. (2016). La educación para la resiliencia en el alumnado de la periferia de la Europa del Sur. *Civitas educationis. Education, Politics and Cultures*, 5(1), 83-100. <https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/article/view/272/739>
- Suárez, C., & Marrero, R. J. (2020). Intervención positiva multicomponente a través del correo electrónico para promover el bienestar en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 28(3), 375-392. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/12/01.Suarez_28-3.pdf
- Sundgot-Borgen, C., Sundgot-Borgen, J., Bratland-Sanda, S., et al. (2021). Apreciación corporal y presión de la apariencia corporal en estudiantes universitarios noruegos comparando estudiantes de ciencias del ejercicio y otros estudiantes. *BMC Salud Pública*, 21, 532. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10550-0>
- Suriá, R. (2015). *Redes sociales online y perfiles resilientes en estudiantes universitarios con discapacidad*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/53709>
- Teixeira, A. V. B. (2014). *Resiliência e stresse em pais de crianças com perturbações do espectro do autismo*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Universidade do Algarve, Faro]. Sapientia Repositório Científico da UAlg. <http://hdl.handle.net/10400.1/7736>
- Tipismana, O. (2019). Resilience factors and coping as predictors of academic performance of the students in private universities. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 147-185. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.008>
- United Nations (2020). *The Sustainable Development Goals Report 2020*. [The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf](https://www.un.org/sustainabledevelopment/reports/)
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. FrancoAngeli, Milano.
- Valverde-Janer, M., Ortega-Caballero, M., Ortega-Caballero, I., Ortega-Caballero, A., & Segura-Robles, A. (2023). Study of Factors Associated with the Development of Emotional Intelligence and Resilience in University Students. *Education Sciences*, 13, 255. <https://doi.org/10.3390/educsci13030255>
- Vara, N., Pimentel, M. H., Fernandes, A., & Queirós, C. (2018, janeiro 24-27). Resiliência e satisfação com o suporte social em estudantes do ensino superior [Paper presentation]. In C. Ramos, A. Ferreira-Valente, C. C. Tomás, C. Damião, F. A. Teplitzky, & R. Rosas (Eds.), *Livro de Resumos do 12.º Congresso Nacional de*

Psicologia da Saúde (p. 115). Lisboa.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/20984>

Vázquez, C., & Risso, A. (2022). Autoconcepto del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 220-232.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8905>

Villani, N. (2020). La didattica all'Unisob al tempo del Coronavirus. Un esempio organizzativo. In Annali. Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (pp. 488-502). Suor Orsola Benincasa University Press.
<https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/annali/article/view/1295>

Vizoso-Gómez, C. (2019). Resiliencia, optimismo y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Psychology, Society, & Education*, 11(3), 367-377. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2280>

Vizoso-Gómez, C., & Arias-Gundín, O. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 47-59. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.185>

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
<https://typeset.io/pdf/development-and-psychometric-evaluation-of-the-resilience-2omx5awxo4.pdf>

Yuste-Hidalgo, F., Rojas-Cepero, I., Chacón-Borrego, F., & Cepero-González, M. (2021). Intervención para la promoción de resiliencia en docentes y estudiantes universitarios: fundamentación y protocolo de estudio del Proyecto RESUPERES. En O. Buzón y C. Romero (Eds.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 2615-2644). Dykin.

Zurita, F., Castro, M., Linares, M., & Chacón, R. (2017). Resiliencia, un elemento de prevención en actividad física. *Sportis Sci J*, 3(1), 50-62.
<https://dx.doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1726>

Capítulo 5

Águila, C. (2020). Mindfulness e investigación psicológica positivista: críticas y alternativas. *Psychology, Society, & Education*, 12(1), 57-69.
<https://doi.org/10.25115/psye.v0i0.2159>

Aguilar, E. (2018). *Onward: Cultivating emotional resilience in educators*. Jossey-bass.

Alheit, P. (2018). Biographical learning: Within the lifelong learning discourse. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their own words* (pp.153-165). Routledge.

- Alheit, P. (2022). "Biographical Learning" reloaded. Theoretical grounding of a challenging approach. *Adult Education Critical Issues*, 2(1), 7-19. <https://doi.org/10.12681/aeci.30008>
- Álvarez, J. (2017). *Mindfulness en estudiantes universitarios y su relación con estrés, ansiedad, depresión, resiliencia y satisfacción con la vida*. [Tesis Doctoral. Universidad de Huelva]. Repositório Institucional da Universidade de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/14785>
- Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Pérez-Escoda, N. (2020). Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación-meditación-mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales. *Universitas Psychologica*, 19, 4-17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.prat>
- Antoniou, M., Gunasekera, G. M., & Wong, P. C. M. (2013). Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: a hypothesis for future research. *Neurosci. Biobehav. Rev.*, 37, 2689-2698. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.09.004>
- Anzaldi, L., A., & Gedhini, A. (1999). Laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi. In D. Demetrio (Ed.), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto* (pp.103-137). Unicopoli.
- Art Therapy Resources. (2022). *Art Therapy GuideBook – Developing Resilience*. <https://arttherapyresources.com.au/shop/developing-resilience/>
- Atakan, M. M., Li, Y., Koşar, Ş. N., Turnagöl, H. H., & Yan, X. (2021). Evidence-Based Effects of High-Intensity Interval Training on Exercise Capacity and Health: A Review with Historical Perspective. *Int J Environ Res Public Health*. 18(13), 7201. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18137201>
- Ausubel, D.P. (1995). *Educazione e processi cognitivi*. FrancoAngeli.
- Azevedo, L. B., Burges Watson, D., Haighton, C., & Adams, J. (2014). The effect of dance mat exergaming systems on physical activity and health-related outcomes in secondary schools: Results from a natural experiment. *BMC Public Health*, 14(1), 2-13. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-951>
- Baena-Extremuera, A., Ortiz-Camacho, M. M., Marfil Sánchez, A. M., y Granero-Gallegos, A. (2021). Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención Mindfulness. *Revista de Psicodidáctica*, 26,132-142. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.002>
- Baer, R. (2006). *Mindfulness based treatment approaches: Clinician's guide to evidence based and applications*. Elsevier.
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Greco, L. A. (2011). Assessing Mindfulness in Children and Adolescents: Development and Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606-614. <https://doi.org/10.1037/a0022819>

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2016). Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing mindful learning: Mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, 7, 59-67. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0387-6>.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Banushi, B., Brendle, M., Ragnhildstveit, A., Murphy, T., Moore, C., Egberts, J., & Robison, R. (2023). Breathwork Interventions for Adults with Clinically Diagnosed Anxiety Disorders: A Scoping Review. *Brain Sciences*, 13(2), 256. <https://doi.org/10.3390/brainsci13020256>
- Barton, J., & Pretty, J. (2010). What is the Best Dose of Nature and Green Exercise for Improving Mental Health? A Multi-Study Analysis. *Environ Sci Technol*, 44(10), 3947-55. <https://doi.org/10.1021/es903183r>
- Beart, K., Barnard, A., & Skelhorn, H. (2015). Visual methodologies in mental health. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 10(3), 170-179. <https://doi.org/10.1108/JMHTEP-11-2013-0037>
- Bentley, T.G.K., D'Andrea-Penna, G., Rakic, M., Arce, N., LaFaille, M., Berman, R., & Cooley, K., Sprimont, P. (2023). Breathing Practices for Stress and Anxiety Reduction: Conceptual Framework of Implementation Guidelines Based on a Systematic Review of the Published Literature. *Brain Sci*;13(12):1612. doi: 10.3390/brainsci13121612.
- Berman, K. (2017). Methodologies and methods of change. In K. S. Berman (Ed.), *Finding Voice: A visual arts approach to engaging social change* (pp. 9-19). University Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.9256315>.
- Bharucha, J. J., & Curtis, M. (2008). Affective spectra, synchronization, and motion: Aspects of the emotional response to music. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 579-579. <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005335>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Specia, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>.
- Blumenthal, J. A., Babyak, M. A., Doraiswamy, P. M., Watkins, L., Hoffman, B. M., Barbour, K. A., Herman, S., Craighead, W. E., Brosse, A. L., Waugh, R., Hinderliter, A., & Sherwood, A. (2007). Exercise and pharmacotherapy in the treatment of major

- depressive disorder. *Psychosomatic Medicine*, 69(7), 587-596.
<https://doi.org/10.1097/PSY.0B013E318148C19A>
- Bohn, J., & Hogue, S. (2021). Changing the Game: College Dance Training for Well-Being and Resilience Amidst the COVID-19 Crisis. *Health promotion practice*, 22(2), 163-166. <https://doi.org/10.1177/1524839920963703>.
- Borowski, T. (2021). How dance promotes the development of social and emotional competence. *Arts Education Policy Review*, 124(3), 1-14.
<http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2021.1961109>
- Borrega-Mouquinho, Y., Sánchez-Gómez, J., Fuentes-García, J. P., Collado-Mateo, D., & Villafaina, S. (2021). Effects of High-Intensity Interval Training and Moderate-Intensity Training on Stress, Depression, Anxiety, and Resilience in Healthy Adults During Coronavirus Disease 2019 Confinement: A Randomized Controlled Trial. *Front Psychol.*, 12, 643069. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643069>
- Brown, J., & Evans, S. (2023). Physical activity and coping skills training for university students: Effects on resilience and mental health. *Journal of Health Promotion*, 38(4), 295-307.
- Brown, K. & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-48. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, R. P., & Gerbarg, P. L. (2009). Yoga Breathing, Meditation, and Longevity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1172(1), 54-62.
<https://doi.org/10.1111/J.1749-6632.2009.04394.X>
- Brown, R. P., & Gerbarg, P. L. (2020). The neurophysiology of breathing and its impact on emotion, cognition, and health. *Frontiers in Psychology*, 11, 708.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00708>
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Farrar Straus & Giroux.
- Buecker, S., Luhmann, M., Haehner, P., Bühler, J. L., Dapp, L. C., Luciano, E. C., & Orth, U. (2023). The Development of Subjective Well-Being Across the Life Span: A Meta-Analytic Review of Longitudinal Studies. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 60(1), 70-82. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2024-05957-002.html>
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79925207>

- Cambi, F. (2002). *L'autobiografía como método formativo*. Laterza.
- Cameron, J. (1992). *The artist's way: A spiritual path to higher creativity*. J.P. Tarcher/Putnam.
- Canales-Lacruz, I., & Rovira, G. (2017). La práctica de la atención plena en estudiantes universitarios. Dificultades y facilidades percibidas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 31, 118-122. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49292>
- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, 15(2), 204-223. <https://doi.org/10.1177/1073191107311467>.
- Carlson, L. E., & Garland, S. N. (2005). Impact of mindfulness based stress reduction (MBSR) on sleep, mood, stress, and fatigue symptoms in cancer outpatients. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12, 278-285. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1204_9
- Carron, A. V., & Hausenblas, H. A. (2006). Group Dynamics in Sport. *Sport Psychologist*, 26(3), 412-434. <https://doi.org/10.1123/tsp.26.3.412>
- Chen, K., Liu, F., Mou, L., Zhao, P., & Guo, L. (2022). How physical exercise impacts academic burnout in college students: The mediating effects of self-efficacy and resilience. *Frontiers in Psychology*, 13, 964169. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.964169/BIBTEX>
- Collado, D. (2023). “Yoga para el desarrollo o mejora de la Resiliencia. Proyecto Resuperes” [Workshop]. VII Congreso Internacional en Investigación y Didáctica de la Educación Física, Granada, Spain, <https://sites.google.com/go.ugr.es/congresoaddijes/congresos/vii-congreso-2023>
- Collado, D. (2024). “Yoga para el desarrollo o mejora de la Resiliencia. Proyecto Resuperes” [Workshop]. VIII Congreso Internacional en Investigación y Didáctica de Educación Física, Granada, Spain, <https://sites.google.com/go.ugr.es/congresoaddijes/congresos/viii-congreso-2024/talleres-24>
- Costa, M., Ferreira, C., Bernardo de Oliveira, A., Monteiro-Santos, R., Gama Linhares, D., Ribeiro Dias, E. G., & Borba-Pinheiro, C. J. (2024). Actividad física, ansiedad, estrés y depresión de estudiantes de educación secundaria y superior en instituciones públicas post-pandemia de covid-19 en el norte de Brasil. *Retos*, 52, 76-84. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101697>
- Connolly, M. K., Quin, E., & Redding, E. (2011). Dance 4 your life: Exploring the health and well-being implications of a contemporary dance intervention for female adolescents. *Research in Dance Education*, 12(1), 53-66. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.561306>

- Corbett, S., Farris, M. S., MacQueen, G., & Addington, J. (2021). Pilot aerobic exercise intervention for youth at risk for serious mental illness. *Early intervention in psychiatry*, 15(3), <https://doi.org/10.1111/eip.12977>
- Costa, M., Ferreira, C., Bernardo de Oliveira, A., Monteiro-Santos, R., Gama Linhares, D., Ribeiro Dias, E. G., & Borba-Pinheiro, C. J. (2024). Actividad física, ansiedad, estrés y depresión de estudiantes de educación secundaria y superior en instituciones públicas post-pandemia de covid-19 en el norte de Brasil. *Retos*, 52, 76-84. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101697>
- Craft, L. L., & Perna, F. M. (2004). The benefits of exercise for the clinically depressed. *Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry*, 6(3), 104-111. <https://doi.org/10.4088/pcc.v06n0301>
- Cunningham, M.K. (2012). *Manuale di formazione per interpreti museali*. (Ed. Trans. Marta Brunelli). EUM.
- Cyrulnik, B. (2002). *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere* (E. Nortey translation). Frassinelli. (Original book published 2001).
- Cyrulnik, B. (2007). *Di carne e d'anima. La vulnerabilità come risorsa per crescere felici* (E. Nortey translation). Frassinelli. (Original book published 2006).
- Cyrulnik, B., & Malaguti, E. (Ed.). (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Erickson.
- Cyrulnik, B. (2018). Resilience: Pain is inevitable, suffering is optional. [#AprendemosJuntos](https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es) 10 dec 2018 • [#Welearntogether](https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es) <https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es>
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. FrancoAngeli.
- Davis, A., Smith, P., Ferguson, M., Stephens, D., & Gianopoulos, I. (2007). Acceptability, benefit and costs of early screening for hearing disability: A study of potential screening tests and models. *Health Technol Assess*, 11(42). <https://doi.org/10.3310/hta11420>
- DeGraves, B.S., Titley, H., Duan, Y., et al. (2024). Workforce resilience supporting staff in managing stress: A coherent breathing intervention for the long-term care workforce. *J Am Geriatr Soc*, 72(3): 753-766. <https://doi.org/10.1111/jgs.18727>
- De la Torre-Luque, A., Díaz-Piedra, C., & Buéla-Casal, G. (2017). Effects of preferred relaxing music after acute stress exposure: A randomized controlled trial. *Psychology of Music*, 45(6), 795-813. <https://doi.org/10.1177/0305735617689953>
- De Vibe, M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friberg, O., Rosenvinge, J. H., & Sorlie, T. (2013). Mindfulness training for stress management: a randomised controlled study of medical and psychology students. *BMC Medical Education*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-107>.

- Del Río, M. (2009). Reflexiones sobre la praxis en Arteterapia. *Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 4, 17-22. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110017A>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria: Per se stessi con gli altri*. Meltemi.
- Dewey, J. (1934/1951). *L'arte come esperienza*. La Nuova Italia.
- Dissanayake, E. (1992). *Homo Aestheticus: Where art comes from and why*. University of Washington Press.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. Jossey-Bass.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology* 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Dunne, J. (2013). *Toward and understanding of non-dual Mindfulness*. Routledge.
- Dvorakova, K., Kishida, M., Li, J., Elavsky, S., Broderick, P. C., Agrusti, M. R., & Greenberg, M. T. (2017). Promoting healthy transition to college through mindfulness training with first-year college students: Pilot randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 65(4), 259-267. <https://doi.org/10.1080/07448481.2017.1278605>.
- Eerola, T., Friberg, A., & Bresin, R. (2013). Emotional expression in music: contribution, linearity, and additivity of primary musical cues [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00487>
- Eerola, T., Vuoskoski, J. K., & Kautiainen, H. (2016). Being Moved by Unfamiliar Sad Music Is Associated with High Empathy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1176-1176. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01176>
- Eime, R.M., Harvey, J.T., & Charity, M. (2013). The relationship between sport participation and self-reported wellbeing among Australian adults. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 135.
- Elstad, T., Ulleberg, P., Klonteig, S., Hisdal, J., Dyrda, G. M., & Bjørndal, A. (2020). The effects of yoga on student mental health: a randomised controlled trial. *Health psychology and behavioral medicine*, 8(1), pp.573-586. <https://doi.org/10.1080/21642850.2020.1843466>
- Empathy. (2022). In Merriam-Webster.com. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/empathy>

- Erben, M., & Alheit, P. (Ed.), (1998). *Biography and Education: A Reader*. Routledge.
- Ercolano M. (2021b), Musei, pubblico e società. Formare professionalità museali competenti per una proposta educativa di qualità. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 205-212). Pensa MultiMedia.
- Ercolano, M. (2021a). Il museo come spazio per l'educazione allo sviluppo sostenibile. Un percorso di formazione del Sé attraverso l'arte del ritratto. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 246-254. <https://hdl.handle.net/20.500.12570/23123>
- Ercolano, M. (2022). Educare nei contesti culturali: Quale scenario per i professionisti dell'educazione?. *Pedagogia Oggi*, 20 (2), 102-110. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-12>
- Ercolano, M. (2024). Leggere un'opera d'arte attraverso il mito. Percorsi educativi e inclusivi al museo. In Musello, M., Cafagna, V. (Ed.). *Saperi, tecnologia, inclusione. Temi e prospettive della scuola di oggi/2* (pp.87-96). Cafagna.
- Erdner, A., & Magnusson, A. (2010). La fotografía como método de recogida de datos: Ayudar a las personas con enfermedades mentales de larga duración a transmitir su mundo vital. *Perspectivas en la atención psiquiátrica*, 47(3), 145-150. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6163.2010.00283.x>
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. International Universities Press.
- Fincham, G.W., Strauss, C., Montero-Marin, J., et al. (2023). Effect of breathwork on stress and mental health: A meta-analysis of randomised-controlled trials. *Sci Rep*, 13, 432. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-27247-y>
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Guerini.
- Forquer, L. M., Camden, A., Gabriau, K., & Johnson, C. (2008). Sleep patterns of college students at a public university. *Journal of American College Health*, 56, 563-565. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.5.563-565>.
- Franco, C., De la Fuente, M., & Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65. <https://www.psicothema.com/pdf/3850.pdf>
- Frauenfelder, E. (2010). Prefazione. In P. Perillo, *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*. Liguori.
- Fructuoso, A., & Gómez, S. (2010). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Apuntes Educación física y deporte*, 66, 31-37. <https://raco.cat/index.php/ApuntesEFD/article/view/301902>.
- Fullerton, D. J, Zhang, L. M., & Kleitman, S. (2021). An integrative process model of resilience in an academic context: Resilience resources, coping strategies, and positive adaptation. *PLoS ONE* 16(2), e0246000. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246000>

- Garcés de los Fayos, E. J. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7(1), 33-40. <https://www.psicothema.com/pdf/954.pdf>
- Garcés de los Fayos, E. J., Palacios, C., & Arce, C. (2012). Inventario de burnout en deportistas Revisado (IBD-R). *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 271-278. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235126897007.pdf>
- García, L. A., Hernández, P., & Martín E., (1998) Análisis de la problemática de los estudiantes universitarios: Evaluación e intervención psicoeducativa. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 1, 67-79.
- García-Pérez, L., Collado Fernández, D., Lamas-Cepero, J. L., & Ubago-Jiménez, J. L. (2024). Píldoras saludables: Un programa de actividad física para la prevención de la salud mental y mejora de la capacidad resiliente en estudiantes universitarios. protocolo de actuación (Healthy pills: physical activity program for the prevention of mental health and improvement of resilience in university students. intervention protocol). *Retos*, 55, 726-735. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.104012>.
- Garrido, S., & Schubert, E. (2013). Adaptive and maladaptive attraction to negative emotions in music. *Musicae Scientiae*, 17(2), 147-166. <https://doi.org/10.1177/1029864913478>
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press
- Germer, C. K. (2017). *El poder del mindfulness*. Ediciones Paidós.
- Gibelli, G., Grava de Moraes, M., Teodoro, A., & Lopes, E. (2024). Niveles de actividad física, bienestar físico y psicológico de estudiantes universitarios, durante la pandemia de COVID-19. *Retos*, 54, 180. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.100951>
- Godbey, G., & Mowen, A. J. (2010). *The Benefits of Physical Activity and Nature-Based Recreation for Children*. National Recreation and Park Association.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury.
- Gonçalves, G., Fernández, D., Alves, M. P., Espíndola, M. I., Villar, V., & Regina, A. (2023). A randomized controlled trial of mindfulness: effects on university students' mental health. *International Journal of Mental Health Systems*, 17(32), pp.1-12. <https://doi.org/10.1186/s13033-023-00604-8>.
- González, N. (2008). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3(4), 68-89.
- Grasdalsmoen, M., Eriksen, H. R., Lønning, K. J., & Sivertsen, B. (2020). Physical exercise, mental health problems, and suicide attempts in university students. *BMC Psychiatry*, 20(175), pp.1-11. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02583-3>

- Greeson, J., Garland, E. L., & Black, D. (2014). Mindfulness: A transtherapeutic approach for transdiagnostic mental processes. In A. le, C. T. Ngnoumen, & E. J. Langer (Eds.). *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness* (pp. 533-562). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118294895.ch28>
- Gunaratana, B. H. (2012). *El libro del mindfulness*. Editorial Kairós.
- Hartig, T., Mitchell, R., de Vries, S., & Frumkin, H. (2014). Nature and Health. *Annual Review of Public Health*, 35, 207-228. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182443>
- Heffernan, A. (n.d.). How Exercise Can Help Build Physical —and Mental— Resilience. Experience Life by Life Time. <https://experiencelife.lifetime.life/article/how-exercise-can-help-build-physical-and-mental-resilience/>
- Herbert, C., Meixner, F., Wiebking, C., & Gilg, V. (2020). Regular Physical Activity, Short-Term Exercise, Mental Health, and Well-Being Among University Students: The Results of an Online and a Laboratory Study. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00509>
- Hofman-Bergholm, M. (2023). Nature-Based Education for Facilitating Resilience and Well-Being among Youth—A Nordic Perspective. *Education Sciences*, 14(1), 43. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI14010043>
- Holliday, R., & Kraftl, P. (2010). *Critical Geographies of Childhood and Youth*. Policy Press.
- Hopp, H., Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). The unconscious pursuit of emotion regulation: Implications for psychological health. *Cognition and Emotion*, 25(3), 532-545. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.532606>
- Hyland, T. (2009). Mindfulness and the therapeutic function of education. *Journal of Philosophy of Education*, 43, 119-131. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00668.x>
- Hyland, T. (2011). *Mindfulness and learning: Celebrating the affective dimension of education*. Springer Science & Business Media.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education* 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Inasaridze, K. (2021). Breathing exercises for the treatment of anxiety symptoms. Preprints of PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/OSF.IO/PWUD4>
- INE (2014). *Encuesta sobre defunciones por suicidio en España 2021. Metodología*. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=8965&capsel=8973>

- Jackson, S. B., Stevenson, K. T., Larson, L. R., Peterson, M. N., & Seekamp, E. (2021). Connection to Nature Boosts Adolescents' Mental Well-Being during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13(21), 12297. <https://doi.org/10.3390/SU132112297>
- Johnson, A., & Lee, M. (2023). Exercise and wellness intervention program for university students: A randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 71(4), 470-483.
- Johnson, D.W., Holubec, E. J. & Johnson, R. T. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jones, C., & Smith, A. (2023). The Impact of Social Media Use Interventions on Mental Well-Being: Systematic Review. *Journal of College Student Development*, 64(2), 145-159.
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10(3), 235-266. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008>
- Juslin, P. N. (2019). *Musical emotions explained: Unlocking the secrets of musical affect*. Oxford University Press.
- Juslin, P. N., & Lindström, E. (2010). Musical Expression of Emotions: Modelling Listeners' Judgements of Composed and Performed Features. *Music Analysis*, 29(1/3), 334-364. <http://www.jstor.org/galanga.hvl.no/stable/41289731>
- Juslin, P. N., Harmat, L., & Eerola, T. (2014). What makes music emotionally significant? Exploring the underlying mechanisms. *Psychology of Music*, 42(4), 599-623. <https://doi.org/10.1177/0305735613484548>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness en la vida cotidiana: Donde quiera que vayas, ahí estás*. Grupo Planeta (GBS).
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living, revised edition: How to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. Hachette UK.
- Kabat-Zinn, J., & Santorelli, S. F. (2021). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR): Reflections and directions. *Mindfulness*, 12(4), 765-780. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01577-3>
- Kaimal, G., Drescher, J., Fairbank, H., Gonzaga, A & White, G. P. (2014). Inspiring Creativity in School Leaders: Leadership Lessons from the Creative Arts. *International Journal of Education and the Arts*, 15(4), 1-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1039562.pdf>

- Kaimal, G., Drescher, J., Fairbank, H., Gonzaga, A., Junkin, J., & White, G. P. (2016a). Learning about leadership from a visit to the art museum. *International Journal of Education and the Arts*, 17(6), 1-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094530.pdf>
- Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. M. (2016b). Reduction of Cortisol Levels and Participants' Responses Following Art Making. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 33(2) 74-80. <https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1166832>
- Kaimal, G., Metzl, E., & Millrod, E.T. (2017a). Facilitative Leadership: A Framework for the Creative Arts Therapies. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 34(3) 146-151. <https://doi.org/10.1080/07421656.2017.1343072>
- Kaimal, G., Mensinger, J. L., Drass, J. M., & Dieterich-Hartwell, R. (2017b). Open studio art therapy versus coloring: Differences in outcomes of affect, stress, creative agency and self-efficacy. *Canadian Art Therapy Association Journal*, 30(2) 56-68. <https://doi.org/10.1080/08322473.2017.1375827>
- Kaplan, F. (2000). *Art, science and art therapy: Repainting the picture*. Jessica Kingsley Publishers.
- Kaplan, S. (1995). The Restorative Benefits of Nature: Toward an Integrative Framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169-182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy Work. Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*. Basic Books
- Karmalkar, S. J., & Vaidya, A. (2017). Effects of classical Yoga intervention on resilience of rural-to-urban migrant college students - ProQuest. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(3), 429-434. <https://doi.org/10.15614/ijpp%2F2017%2Fv8i3%2F162016>
- Kim, K., Lee, J., & Yoon, J. (2023). Effects of Emotional Regulation, Resilience, and Distress Disclosure on Post-Traumatic Growth in Nursing Students. *Int J Environ Res Public Health*, 20(4), 2782. <https://doi.org/10.3390/ijerph20042782>
- King, L. A., & Miner, K. N. (2000). Writing about the perceived benefits of traumatic events: Implications for physical health. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 220-230. <https://doi.org/10.1177/0146167200264008>
- Klein, K. (2002). Stress, expressive writing, and working memory. In S. J. Lepore & J. M. Smyth (Eds.), *The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being* (pp. 135-155). American Psychological Association.
- Klein, K., & Boals, A. (2001). The relationship of life event stress and working memory capacity. *Applied Cognitive Psychology*, 15(5), 565-579. <https://doi.org/10.1002/acp.727>
- Klussman, K., Curtin, N., Langer, J., & Nichols, A. L. (2022). The importance of awareness, acceptance, and alignment with the self: A framework for understanding

- self-connection. *Europe's Journal of Psychology*, 18(1), 120-131. <https://doi.org/10.5964/ejop.3707>
- Kranzler, A., Young, J. F., Hankin, B. L., Abela, J. R. Z., Elias, M. J., & Selby, E. A. (2016). Emotional Awareness: A Transdiagnostic Predictor of Depression and Anxiety for Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(3), 262-269. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.987379>
- Kremer, J., & Williams, J. M. (2001). Psychological benefits of exercise. In *Physical Activity and Psychological Well-being*, (pp. 72-87). Routledge.
- Kreutz, G., Schubert, E., & Mitchell, L. A. (2008). *Cognitive styles of music listening*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/mp.2008.26.1.57>
- Kumar, A., & Kumar, A. (2020). Impact of physical fitness on academic stress and quality of life among university students. *Journal of Health Psychology*, 25(12), 2204-2216.
- Kuo, F. E., & Taylor, A. F. (2004). A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a National Study. *American Journal of Public Health*, 94(9), 1580-6. <https://doi.org/10.2105/AJPH.94.9.1580>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Lewis, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 202(2), 126-131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Lancaster, M. R., & Callaghan, P. (2022). The effect of exercise on resilience, its mediators and moderators, in a general population during the UK COVID-19 pandemic in 2020: a cross-sectional online study. *BMC Public Health*, 22(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/S12889-022-13070-7/TABLES/2>
- Lee, E., & Hsu, H. (2021). The effect of structured physical activity programs on resilience and psychological well-being in college students. *International Journal of Exercise Science*, 14(3), 743-758.
- Lehrer, P. M., & Gevirtz, R. N. (2022). Heart rate variability biofeedback: How and why does it work? *Scientific Reports*, 12(1), 4567. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-27247-y>
- Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E. & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*, 21(3), 243-255. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.07.001>

- Leung, M. C., & Cheung, R. Y. M. (2020). Music engagement and well-being in Chinese adolescents: Emotional awareness, positive emotions, and negative emotions as mediating processes. *Psychology of Music*, 48(1), 105-119. <https://doi.org/10.1177/0305735618786421>
- Lhamo, T. (2017). *La meditación: una vía de conocimiento interno*. Valencia.
- Liang, W. M., Xiao, J., Ren, F. F., Chen, Z. S., Li, C. R., Bai, Z. M., & Rukšenas, O. (2023). Acute effect of breathing exercises on muscle tension and executive function under psychological stress. *Frontiers in Psychology*, 14, 1155134. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1155134/BIBTEX>
- Lindsay, K., Kirby, D., Dluzewska, T., & Campbell, S. (2015). Oh, the places you'll go! Newcastle law school's partnership interventions for well-being in first year law. *Journal of Learning Design*, 8(2), 11-21. <https://doi.org/10.5204/jld.v8i2.239>.
- Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 663-676. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.52.4.663>
- López González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP SCIENCE*, 4, 26-32. https://www.researchgate.net/publication/287999781_El_Programa_TREVA_tecnicas_de_Relajacion_Vivencial_Aplicadas_al_Aula_aplicaciones_eficacia_y_acciones_formativas
- López-González, L., Amutio, A., & Muñoz, D. (2018). The Relaxation-Mindfulness Competence of Secondary and High School students and its influence on classroom climate and academic performance. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 5-17. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.182>
- Lu, C., Tito, J. M., & Kentel, J. A. (2009). Eastern movement disciplines (EMDs) and mindfulness: A new path to subjective knowledge in Western physical education. *Quest*, 61(3), 353-370. <https://doi.org/10.1080/00336297.2009.10483621>
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L., & Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3). <https://doi.org/10.1542/PEDS.2016-1642/52688>
- Lutz, A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2007). *Meditation and the neuroscience of consciousness: An introduction*. In P. D. Zelazo, M. Moscovitch, & E. Thompson (Eds.), *The Cambridge handbook of consciousness* (pp. 499-551). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816789.020>.
- Maddalena, S. & Paolozzi, M. F. (2022). Sulle ali della Procellaria. Green Autobiography come strumento di resilienza. In C. Pizzo, G. De Martino Di Montegiordano (Ed.) *Animal Land. Fra umano e animale nella letteratura e oltre...* (pp. 125-136). Editoriale Scientifica.

- Maddalena, S. & Paolozzi, M. F. (2023). Complessità, bioetica e resilienza. Tre dimensioni paradigmatiche all’approccio MH e MN nella prospettiva pedagogica. *Medical Humanities and Medicina Narrativa*, 145-164. <https://doi.org/10.53136/979122180808711>
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Erickson.
- Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Aras Edizioni.
- Malchiodi, C. (1998). *The art therapy sourcebook*. McGraw Hill Professional.
- Manciaux, M. (1999). La résilience: Mythe ou réalité?. In M. Gabriel, F. Jesù, & M. Manciaux. *Maltraitance psychologique. Accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter*. Fleurus.
- Manciaux, M. (Ed.) (2001). *La résilience. Résister et se construire*. Cahiers Medico-Sociaux.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., & Cyrulnik, B. (2001). La résilience: État des lieux. In *La résilience. Résister et se construire*, (pp. 13-20). Cahiers Medico-Sociaux.
- Marselle, M. R.; Warber, S. L.; & Irvine, K. N. (2019). Growing Resilience through Interaction with Nature: Can Group Walks in Nature Buffer the Effects of Stressful Life Events on Mental Health? *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16, 986. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060986>
- Martens, R. (1977). *Sport Competition Anxiety Test*. Human Kinetics Publishers.
- Martín Rodríguez, R. D., & Luján Henríquez, I. (2021). Mindfulness e inteligencia emocional en el afrontamiento de conflictos intrapersonales e interpersonales. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 17-26. <https://doi.org/10.17060/ijodaep>
- Martínez, A., & González, R. (2022). Physical fitness, coping strategies, and resilience in university students during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(4), 589-605.
- Martinez, L., & Gonzalez, R. (2023). Physical activity as a stress management tool for college students: A multi-component intervention. *Journal of Behavioral Medicine*, 46(1), 58-70.
- Mártires, M., Carreño, A., & Sousa, C. (2015). Aprender a ensinar: Influências culturais no desenho artístico. *Conhecimento & Diversidade*, 7(14), 56-72. <https://doi.org/10.18316/2299>
- Mayer, J. D. (1986). *How mood influences cognition*. In N. E. Sharkey (Ed.), *Advances in Cognitive Science*. Ellis Horwood.

- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5403&4_29
- Mayer, J. D., Mamborg, M. H., & Volanth, A. J. (1988). Cognitive Domains of the Mood System. *Journal of Personality*, 56(3), 453-486. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1988.tb00898.x>
- McCombs, B. L., & Pope, J. E. (1994). *Motivating hard to reach students*. American Psychological Association.
- McFerran, K. S., Hense, C., Koike, A., & Rickwood, D. (2018). Intentional music use to reduce psychological distress in adolescents accessing primary mental health care. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(4), 567-581. <https://doi.org/10.1177/1359104518767231>
- Merryman, M., Mezei, A., Bush, J. A., & Weinstein, M. (2012). The Effects of a Summer Camp Experience on Factors of Resilience in At-Risk Youth. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 1(1), 3. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1016>
- Metzl, E. S. (2009). The role of creative thinking in resilience after hurricane Katrina. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 112-123. <https://doi.org/10.1037/a0013479>
- Milasan, L. H., Bingley, A., & Fisher, N. R. (2020). El panorama general de la recuperación: una revisión sistemática sobre la evidencia de los métodos basados en la fotografía en la investigación de la recuperación de la angustia mental. *Artes y Salud*, 14(2), 165-185. <https://doi.org/10.1080/17533015.2020.1855453>
- Miró, M.T. (2006). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia*, 17(66/67), 31-76. <https://doi.org/10.33898/rdp.v17i66/67.906>
- Molina, M. C., Pastor, C., & Violant, V. (2009). *Guiad'estratègies ludicocreatives per al voluntariat de Ciber Caixa hospitalària*. Obra Social. Fundació "la Caixa".
- Montoya, A. J., Araya, G., & Salazar, W. (2007). Efecto agudo del yoga y de la danza aeróbica sobre el estado de ánimo y el funcionamiento cognitivo en hombres y mujeres. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 5(1), 41-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4790859>
- Moore, S., Barbour, R., Ngo, H., Sinclair, C., Chambers, R., Auret, K., ... & Playford, D. (2020). Determining the feasibility and effectiveness of brief online mindfulness training for rural medical students: A pilot study. *BMC medical education*, 20(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02015-6>
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: Un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie5221797>

- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. (S. Lazzari translation). Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1999).
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. (S. Lazzari translation). Raffaello Cortina Editore. (Original work published 2000).
- Morris, M., & Rogers, H. (2017). The effects of physical activity on academic performance and stress in university students. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 778-790.
- Moses, I., Admiraal, W. F., & Berry, A. K. (2016). Gender and gender role differences in student-teachers' commitment to teaching. *Social Psychology of Education* 19, 475-492. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9340-3>.
- Moses, J., Bradley, G. L., & O'Callaghan, F. V. (2016). When college students look after themselves: Self-care practices and well-being. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(3), 346-359. <https://doi.org/10.1080/19496591.2016.1157488>.
- Moula, Z., Powell, J., & Karkou, V. (2020). An investigation of the effectiveness of arts therapies interventions on measures of quality of life and wellbeing: A pilot randomized controlled study in primary schools. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586134>.
- Moure-Rodríguez, L., Caamaño-Isorna, F., Doallo, S., Juan-Salvadores, P., Corral, M., Rodríguez-Holguín, S., & Cadaveira, F. (2014). Consumo intensivo y lesiones relacionadas con el alcohol en estudiantes universitarios. *Gaceta Sanitaria*, 28(5), 376-380. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2014.02.017>
- Mundet, A., Beltrán, A., & Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43060/45511>.
- Munevar, D., & Díaz, N. (2009). CORP-oralidades. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 63-77. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110063A/8775>
- Nelis, N., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: How it is possible?. *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>.
- Nguyen, T., & Thomas, R. (2022). Enhancing resilience through exercise and social support in university students: An intervention study. *Journal of College Student Development*, 63(3), 321-332.
- Nguyen, T., & Wu, J. (2023). Impact of physical activity on resilience and mental health among college students: A longitudinal study. *Journal of Behavioral Health*, 12(1), 33-45.
- Nixon, G., McMurtry, D., Craig, L., Nevejan, A. & Regan-Addis, H. (2016). Studies in mindfulness: Widening the field for all involved in pastoral care. *Pastoral Care in Education*, 34(3), 167-183. <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1127990>.

- Ozkara, A. B., Kalkavan, A., Alemdag, S., & Alemdag, C. (2016). The Role of Physical Activity in Psychological Resilience. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 3(102), 24-29. <https://doi.org/10.33607/BJSHS.V3I102.62>
- Pal, G. K., Velkumary, S., & Madanmohan. (2004). Effect of short-term practice of breathing exercises on autonomic functions in normal human volunteers. *Indian Journal of Medical Research*, 120 (2)115-121. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15347862/>
- Paluch, A., Boyer, W., Franklin, B. A., Deepika, L., Lobelo, F., Duck-chul, L., McDermott, M., Damon, L., Swift, D. L., Webel, A. R., & Lane, A. (2024). Resistance Exercise Training in Individuals With and Without Cardiovascular Disease: 2023 Update: A Scientific Statement From the *American Heart Association*. *Circulation*, 149(3), e217-e231. <https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000001189>
- Padial, R, & Puga, E. (2023). “¿Bailamos? El movimiento para la inclusión. Desarrollando resilencias. RESUPERES Project” [Workshop]. VII Congreso Internacional en Investigación y Didáctica de la Educación Física, Granada, Spain. <https://sites.google.com/go.ugr.es/congresoaddijes/congresos/vii-congreso-2023>
- Padial, R, & Puga, E. (2024). ¿Bailamos? El movimiento para la inclusión -Proyecto RESUPERES. [Taller]. VIII Congreso Internacional en Investigación y Didáctica de Educación Física, Granada, Spain, <https://sites.google.com/go.ugr.es/congresoaddijes/congresos/viii-congreso-2024/talleres-24>.
- Paolozzi M. F. & Maddalena, S. (2023). Superare le avversità tra incertezza e cura di sé: la resilienza nei contesti educativi. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5 (1), 91-101. <https://doi.org/10.14658/pupj-jhcep-2023-1-10>
- Paolozzi, M. F. (2023). *La Casita della resilienza. Un modello per bambini ed adulti*. [Report presentation]. Conference Alice Friendship Over the World and in Naples Christmas Wonders | One-day International Conference, Decima Edizione, International Research Group of Children's Literature: Letture per la formazione interculturale e pedagogica, Napoli.
- Paolozzi, M. F., Maddalena, S., Ercolano M. & Petrecca R. (2023, may 23). *The Tale of the Self between Movement, Writing and Art. Strategies for resilience education*. [Paper presentation] RESUPERES International Conference: Building Resilience in Higher Education, Bergen, Norway.
- Pengpid, S., & Peltzer, K. (2020). Vigorous physical activity, perceived stress, sleep and mental health among university students from 23 low- and middle-income countries. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 32(2), 20170116. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2017- 0116>
- Pennebacker, J. W. (1990). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. The Guilford Press

- Pennebaker, J. W. (1993). Social mechanisms of constraint. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 200-219). Prentice-Hall, Inc.
- Pennebaker, J. W. (1998). Disclosure of traumas and immune function: Health implications for psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(2), 239-245. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.56.2.239>
- Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1243-1254. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199910\)55:10<1243::AID-JCLP6>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199910)55:10<1243::AID-JCLP6>3.0.CO;2-N)
- Pennebaker, J. W., Zech, E., & Rimé, B. (2001). Disclosing and sharing emotion: Psychological, social, and health consequences. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 517-543). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10436-022>
- Pennebaker, J. W. & Susman, J. R. (1988). Disclosure of traumas and psychosomatic processes. *Social Science & Medicine*, 26(3), 327-332. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(88\)90397-8](https://doi.org/10.1016/0277-9536(88)90397-8)
- Perillo, P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla Riflessività*. Liguori.
- Pineau, G., & Legrand, J. (2013). *Les histoires de vie* (4e ed., 1re ed. 1993). Presses Universitaires de France.
- Prescott, M. V., Sekendur, B., Bailey, B., & Hoshino, J. (2008). Art making as a component and facilitator of resiliency with homeless youth. *Art Therapy*, 25(4), 156-163. <https://doi.org/10.1080/07421656.2008.10129549>
- Pretty, J., Peacock, J., & Hine, R. (2007). The Impact of Outdoor Recreation on Resilience: A Review. *Int J Environ Health Res*, 15(5), 319-37. <https://doi.org/10.1080/09603120500155963>
- Ramsburg, J. T., & Youmans, R. J. (2014). Meditation in the higher-education classroom: Meditation training improves student knowledge retention during lectures. *Mindfulness*, 5, 14-31. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0199-5>
- Rappaport, J. (1984). In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1. <https://doi.org/10.1007/BF00896357>
- Re, M. (2021). Isolated systems towards a dancing constellation: coping with the Covid-19 lockdown through a pilot dance movement therapy tele-intervention. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 16(1), 9-18. <https://doi.org/10.1080/17432979.2021.1879934>
- Reed, J. & Buck, S. (2009). The effects of physical activity on mood and anxiety in college students. *Journal of Clinical Psychology*, 65(7), 743-754.

- Rejeski, W. J., & Mihalko, S. L. (2001). Physical activity and quality of life in older adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 56B, 23-35.
- Roberts, K. C., & Danoff-Burg, S. (2010). Mindfulness and health behaviors: Is paying attention good for you? *Journal of American College Health*, 59(3), 165-173. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.484452>
- Roiek Lazier Leão, T., Ferreira, L., Mena Leão Junior, C., Lucas Morais Freire, G., Gomes Costa, N. L., Andrade do Nascimento Junior, J. R., & Lopes Vieira, J. L. (2023). ¿La resiliencia predice la autoeficacia y la motivación en los bailarines?. *Retos*, 48, 229-234. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96799>
- Romero, A. J. (2012). A pilot test of the Latin active hip hop intervention to increase physical activity among low-income Mexican-American adolescents. *American Journal of Health Promotion: AJHP*, 26(4), 208-211. <https://doi.org/10.4278/ajhp.090123-ARB-24>.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rossi, B. (2013). *Pedagogia della felicità*. FrancoAngeli.
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and edaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>.
- Sageidet, B. M., Presthus Heggen, M., Berrefjord Ugelstad, I., Grøsvik, K., & Eikeland, S., (2020). Physical Education and Natural Sciences in Norwegian. Early Childhood Teacher Education. In B. Elliott, E. Årlemalm-Hagsér, J. Davis (Eds). *Researching Early Childhood Education for Sustainability* (pp. 125-137). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429446764-10>
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and student's attitudes: Implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257.
- Salmon, P.G. (2001). Effects of physical exercise on depression and anxiety. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (2), [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(99\)00032-x](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(99)00032-x)
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Sampedro-Piquero, P., & Moreno-Fernández, R. D. (2021). Building Resilience with Aerobic Exercise: Role of FKBP5. *Current Neuropharmacology*, 19, 1156-1160. <https://doi.org/10.2174/1570159X19666210408124937>
- Samsudin, S., Kamalden, T. F. T., Aziz, A., Ismail, M. H., Yaakob, S. S. N., & Farizan, N. H. (2021). The Impact of Outdoor Education Camp Program in Building Resilience among University Students. *Asian Journal of University Education*, 17(4), 71-83. <https://doi.org/10.24191/AJUE.V17I4.16185>

- Sánchez Herrera, S., & Gil, N. (2003). Principales problemas y obstáculos durante los estudios universitarios en el contexto de la Universidad de Extremadura. *Campo abierto: Revista de educación*, 24, 127-142.
- Sanchis-Soler, G., García-Jaén, M., Sebastia-Amat, S., Diana-Sotos, C., & Tortosa-Martínez, J. (2022). Acciones para una universidad saludable: Impacto sobre la salud mental y física de los jóvenes. *Retos*, 44, 1045-1052. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91940>
- Sandhu, A., Ives, J., Birchwood, M., & Upthegrove, R. (2013). La experiencia subjetiva y la fenomenología de la depresión después del primer episodio de psicosis: un estudio cualitativo que utiliza la foto-elicitación. *Revista de Trastornos Afectivos*, 149(1-3), 166-174. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.01.018>
- Santos, M., & Pereira, T. (2023). The role of physical fitness in enhancing psychological resilience among university students: A cross-sectional study. *Journal of Psychological Research*, 15(3), 150-163.
- Sarracino, F. (2014). Can augmented reality improve student's learning? A proposal for an augmented museum experience. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18 (3). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56733846011.pdf>
- Sarracino, F. (2015). Il Museo del Giocattolo di Napoli. Un progetto di didattica museale "aumentata". In Tomarchio, M., Ulivieri S. (Ed.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° Convegno Nazionale SIPED*. Catania 6-7-8 novembre 2014. Edizioni ETS. (832-837).
- Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C., & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 4, 511-511. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00511>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785. <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>
- Senker, K., Fries, S., & Grund, A. (2022). Mindfulness in everyday life: Between- and within-person relationships to motivational conflicts. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(5), 2786-2801. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00760-x>.
- Seo, S. H., & Kim, S. J. (2015). The effects of a parental education program based on satir transformational systemic therapy model for preschoolers' mothers. *Journal of Korean academy of psychiatric and mental health nursing*, 24(4), 330-341. <https://doi.org/10.12934/jkpmhn.2015.24.4.330>
- Seppälä, E. M., Bradley, C., Moeller, J., Hariri, S., & Dowd, M. M. (2021). Breath-based meditation and resilience training for PTSD: Randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 77(5), 1057-1070. <https://doi.org/10.1002/jclp.23093>

- Shang, Y., Xie, H., & Yang, S. (2021). The Relationship Between Physical Exercise and Subjective Well-Being in College Students: The Mediating Effect of Body Image and Self-Esteem. *Frontiers*, 12, pp.1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.658935>
- Shao, S. (2021). Intervention effect of dance therapy based on the satir model on the mental health of adolescents during the covid-19 epidemic. *Psychiatria Danubina*, 33(3), 411-417. <https://doi.org/10.24869/psyd.2021.411>.
- Shapiro, S., de Sousa, S., & Jazaieri, H. (2016). Mindfulness, mental health, and positive psychology. In I. Ivztan & T. Lomas (Eds.), *Mindfulness in positive psychology: The science of meditation and wellbeing* (pp. 108-125). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sheikhzadeh, E., & Khatami, M. (2017). Critical thinking, mindfulness and academic achievement among Iranian EFL learners. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(3), 281-294.
- Shim, M., Johnson, R. B., Gasson, S., Goodill, S., Jermyn, R., & Bradt, J. (2017). A model of dance/movement therapy for resilience-building in people living with chronic pain. *European Journal of Integrative Medicine*, 9, 27-40. <https://doi.org/10.1016/J.EUJIM.2017.01.01>
- Siegel, D. J. (2012). *Cerebro y "mindfulness": la reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar*. Grupo Planeta Spain.
- Siegel, L. J. (2011). *Criminology*. Cengage Learning.
- Siegel, R. D. (2011). *La solución mindfulness. Prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Desclée de Brouwer.
- Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from?. *Clinical handbook of mindfulness*, 17-35.
- Smith, R., & Johnson, D. (2018). Physical fitness, self-efficacy, and resilience in college students: A path analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 41(2), 145-156.
- Silva, N., & Motta, C. (2017). A criatividade como fator de resiliência na ação docente do professor de ensino superior. *Revista UFG*, 7(2), 43-46. <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48869>
- Simón, V. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia*, 17(66-67), 5-30.
- Simón, V. (2011). *Aprender a practicar Mindfulness*. Sello editorial.
- Singh, N. N. (2010). Mindfulness: A finger pointing to the moon. *Mindfulness*, 1(1), 1-3. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0009-2>.
- Sirignano, F. M. (2012). *Per una pedagogia della differenza: promuovere l'integrazione attraverso lo sviluppo di un clima di classe positivo*. Indire. http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/per-una-pedagogia-della-

[differenza-promuovere-lintegrazione-attraverso-lo-sviluppo-di-un-clima-di-classe-positivo/](#)

- Sirignano, F. M. (2019a). *L'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*. Edizioni ETS.
- Sirignano, F. M. & Maddalena, S. (2012). *La pedagogia autobiografica*. Pensa Multimedia.
- Sirignano, F. M. & Maddalena, S. (Eds.) (2021). *Come schegge di cometa Il formatore autobiografico: spunti e coordinate pedagogiche per l'insegnamento narrativo*. Suor Orsola Benincasa University Press.
- Sirignano, F. M. (2002). *La formazione interculturale tra teoria, storia e autobiografia*. ETS.
- Sirignano, F. M. (2019b). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. FrancoAngeli.
- Sirignano, F. M., Buccolo, M. & Ferro Allodola, V. (2023). Gestire lo stress lavoro-correlato attraverso la metodologia del teatro d'impresa: Un percorso pedagogico di ricerca-formazione. *Journal of Theories and Research in Education*, 18(3), 1-26. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/17002>
- Sirignano, F. M., Perillo, P. & Maddalena, S. (2016). Qualitative Pedagogical Techniques in Education: Auto-biographical Methodology. In J. G. Galan, F. M. Sirignano (Eds.) *Theory and Practice in Educational Research* (pp. 171-219). Suor Orsola Benincasa University Press.
- Smit, B., & Stavroulaki, E. (2021). The Efficacy of a Mindfulness-Based Intervention for College Students. *Mindfulness*, 12(12):3086-3100. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01772-9>.
- Sontag, S. (1979). *On Photography*. Penguin Books. London.
- Stallman, H. (2008). Prevalence of psychological distress in university student. *Australian Family Physician*, 37(8), 673-677.
- Strong, W. B., Malina, R. M., & Blimkie, C. J. M. (2005). Evidence based physical activity for children and adolescents. *Journal of Pediatrics*, 146(6), 732-737.
- Thomas, L., & Smith, N. (2024). Exercise, mental health, and resilience in college students: Insights from a multi-method study. *Journal of Physical Activity and Health*, 21(1), 80-92. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2005.01.055>
- Thompson, N., Hunter, E. E., Murray, L., Ninci, L. R., Rolfs, E. M., & Pallikkathayil, L. (2007). La experiencia de vivir con una enfermedad mental crónica: un estudio de fotovoz. *Perspectivas en la atención psiquiátrica*, 44(1), 14-24. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6163.2008.00143.x>

- Fairey, T. (2018). *These Photos Were My Life: understanding the impact of participatory photography projects*, *Community Development Journal*, Volume 53, Issue 4, October 2018, Pages 618-636. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsx010>
- Ubago-Jiménez, J. L.; Zurita-Ortega, F.; Melguizo-Ibáñez, E.; & Alonso-Vargas, J. M. (2023). Análisis del autoconcepto, inteligencia emocional y violencia según la modalidad deportiva practicada en educación superior. *Apunts: Educación física y deportes*, 154, 61-70. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/4\).154.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/4).154.06)
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Core curriculum: Competence in the subjects*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=eng>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Curriculum for music (MUS01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=eng>
- van Goethem, A., & Sloboda, J. (2011). The functions of music for affect regulation. *Musicae scientiae*, 15(2), 208-228. <https://doi.org/10.1177/1029864911401174>
- Velasquez, Y., & Villagarcía, R. (2017). *Estrategias para el fortalecimiento de la resiliencia en estudiantes del V ciclo de la institucion educativa 40121 Everardo Zapata del distrito de Jose Luis Bustamante y Rivero*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Viciana, V., Fernández Revelles, A. B., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P., & Chacón, R. (2018). Los Estudios Universitarios y el Mindfulness. Una Revisión Sistemática. *REICE. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar* 16(1). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.008>.
- Wang C., & Burris M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2018). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Human Kinetics.
- White, M. P., Alcock, I., Grellier, J., Wheeler, B. W., Hartig, T., Warber, S. L., Bone, A., Depledge, M. H. & Fleming, L.E. (2019). Spending at least 120 minutes a week in nature is associated with good health and wellbeing. *Scientific Reports*, 9, 7730. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-44097-3>.
- Williams, P., & Roberts, H. (2022). Integrating mindfulness and physical exercise to enhance resilience in university students: A pilot study. *International Journal of Exercise Science*. 15(2), 114-126.
- Worsley, J. D., Pennington, A., & Corcoran, R. (2022). Supporting mental health and wellbeing of university and college students: A systematic review of review-level evidence of interventions. *PLOS ONE*, 17(7), e0266725. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0266725>

- Wu, X., & Lu, X. (2021). Musical Training in the Development of Empathy and Prosocial Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 12, 661769. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661769>
- Wulf, C. (2008). *Antropología. Historia, cultura, filosofía*. Anthropos.
- Xu, S., Zongyu, L., Tian, S., Zhiyao, M., Jia, C., & Guoxiao, S. (2021). Physical Activity and Resilience among College Students: The Mediating Effects of Basic Psychological Needs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073722>
- Yildirim, N. (2017). Virginia Satir's family education and therapy model. *International Journal of Social Science Studies*, 5(12), 72-79. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v5i12.2778>
- Zarotti, N., Povah, C., & Simpson, J. (2020). Mindfulness mediates the relationship between cognitive reappraisal and resilience in higher education students. *Personality and Individual Differences*, 156, 109795. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109795>
- Zumalde, E. C., Sola, I. O., González, L. F., Colomer, E. R., Fidalgo, A. P., & Odriozola, J. G. (2019). El programa de mindfulness “Aprendiendo a Respirar” en adolescentes haciendo la transición a la universidad: Ensayo piloto controlado aleatorizado. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 32-38.
- Zung, W. (1971). Rating instrument for anxiety disorders. *Psychosomatic*, 12(6), 371–379. [https://doi.org/10.1016/S0033-3182\(71\)71479-0](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(71)71479-0)
- Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Linares-Manrique, M., & Chacón-Cuberos, R. (2016). Resiliencia, un elemento de prevención en actividad física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(1), 50-62. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1726>
- Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., & Espejo-Garcés, T. (2023). Academic performance and resilience: A study of university students. *Educational Psychology*, 43(7), 865-879. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2058391>

NUESTRO AGRADECIMIENTO ESPECIAL POR LA COLABORACIÓN DE LOS SIGUIENTES GRUPOS:

RESUPERES España:

- *Conservatorio Profesional de Danza "Reina Sofía de Granada", en Granada especialmente para la Dirección (Paloma Fernández-Casamayor), para el Departamento y alumnado de Danza Flamenca (Profesor y Bailaor Antonio González), y de Danza Contemporánea (Profesora y Bailarina Carina Martín Castro)
- *Asociación Integra Inclusiva de Granada (Francisco José Ramírez Martín).
- *Docencia activa y humor, y Escuela de Neuromentalidad, Granada (Enrique Alonso).
- *Cía Vinculados de Danza. Compañía de Danza Inclusiva de Granada (Carmen Vilches, Lara Balboa, Sara Fernández, y todo el equipo y bailarines)
- *Fátima Chacón Borrego (Profesora de la Universidad de Sevilla)
- *Ana García Pérez (Profesora de la Universidad Europea, Madrid)
- *Carmen Rojas Cepero, actriz y especialista en Yoga y meditación
- *Rafael F. Caracuel-Cáliz (Profesor de la UNI de Rioja y Valencia)
- *Miguel Ángel Burgos (Grupo de Investigación HUM727 UGR, Granada)
- *Juan Luis Lamas Cepero, Entrenador Personal (MV Taurus Sports Training Center)
- *Candela Ortiz y José Manuel Alonso (RESUPERES Granada Team)

RESUPERES Italia:

- *Polo Museo de Suor Orsola Benincasa
- *Cooperativa social la Paranza
- *Jardín Botánico de Nápoles y Museo Arqueológico Nacional de Nápoles
- *Run Radio, la emisora oficial de la Universidad Suor Orsola de Benincasa

RESUPERES Noruega:

- *Media Lab & Learning Lab de HVL (Bergen, Noruega).
- *Museo de Arte Kode de Bergen
- *Museo Universitario de Bergen

RESUPERES Portugal:

- *Ayuntamiento de Tavira (Algarve, Faro)
- *Museo do Fado, Lisboa, Portugal (Dr. Rui Vieira Nery)
- *Viviana, cantante y grupo musical de Fado
- *Tuna de la Universidade do Algarve
- *Inês Afonso Faria Silva de Sousa (Equipo RESUPERES Portugal)

RESUPERES Serbia:

- *Profesora de orientación Irina Juhas
- *Profesor Mirko Bondad con Dragon Boat
- *Bogdanka Kelca y Ana Ruzicic (bailarina tradicional serbia, Universidad de Belgrado)
- *Jelena Aleksic; Ana Ristovski, Dimitrije Pavlovic y Marina Maletic (RESUPERES Belgrade Team)

GRACIAS POR AYUDAR A RESUPERES



MANUAL RESUPERES

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO
DE LA RESILIENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
SUPERACIÓN DE ADVERSIDADES

2021-1-ES01-KA220-HED-000031173



Co-funded by
the European Union

