



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Trabajo Final de Grado

Monografía

Inteligencia emocional en la adolescencia
institucionalizada

Estudiante: Noelia Zanfabro C.I.: 3.818.381-2

Tutora: Mag. Lic. Zulema Suarez

Revisora: Mag. Lic. Graciela Loarche

Montevideo, Octubre 2024.

1. Resumen

La inteligencia emocional (IE) se considera una habilidad centrada en la percepción y discriminación de los sentimientos y emociones, como vías para facilitar un razonamiento más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer & Salovey, 1997). Este trabajo se propone realizar un recorrido contextual y teórico para evidenciar la importancia de las emociones en adolescentes institucionalizados en el Sistema de Protección de 24 horas del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay.

Para ello se recurrió a la búsqueda de diferentes fuentes bibliográficas e investigativas que den cuenta del constructo de inteligencia emocional en adolescentes con la variable institucionalización. En las primeras páginas se desarrollan los conceptos centrales como son: adolescencia, institucionalización e inteligencia emocional, posteriormente se presentan investigaciones y estudios sobre la temática. La meta de este trabajo es contribuir al conocimiento sobre aquellos factores que favorezcan un desarrollo positivo en los adolescentes, como para el desarrollo de habilidades socioemocionales y herramientas para la prevención.

Palabras claves: adolescencia, institucionalización, inteligencia emocional.

2- Introducción

La presente monografía se enmarca en el Trabajo Final de Grado (TFG) de la Licenciatura de Psicología y tiene como propósito principal profundizar en la temática inteligencia emocional (IE) en adolescentes institucionalizados en el Sistema de Protección 24 horas del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU).

La inteligencia emocional es la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 2021).

Salguero (2011) menciona, esto sucede gracias a la interacción familiar, principalmente entre padres e hijos, siendo estos los encargados de proporcionar un ambiente saludable y seguro para favorecer el desarrollo de habilidades ligadas a la inteligencia emocional (Hueche et al., 2019).

Es necesario establecer relaciones tempranas adecuadas con las figuras parentales para lograr apego seguro y seguridad emocional; tener vivencias positivas de aprendizaje e interacción social (González, 2016; Vigotski, 2001), necesarios para alcanzar una IE alta. Entonces, tanto las experiencias previas (factores de riesgo o protector) y durante la institucionalización (positivas y negativas), así como la institucionalización temprana y prolongada incidirán en el desarrollo deficiente de habilidades sociales (emocional y social) de los niños, niñas y adolescentes (NNA) albergados (Ainsworth, 1963; Fonagy, 2001, citado en Yslado-Méndez et al., 2019, p.197).

El desarrollo de esta producción se estructuró en diversos apartados que abarcan diferentes aspectos relevantes relacionados con la temática en cuestión.

En un primer apartado, se desarrollarán algunas nociones para permitir dilucidar el posicionamiento teórico en el cual se enfoca el trabajo, desarrollando qué se entiende sobre adolescencia.

En el segundo apartado, se desarrollará el Sistema de Protección de INAU para niños, niñas y adolescentes (NNA) cuyos derechos se ven amenazados o vulnerados y se encuentren con interrupción, pérdida o ausencia del cuidado parental o de referentes adultos significativos. Según cada caso, se implementan medidas específicas durante la permanencia de NNA en su familia de origen, Familia Extensa, Familia Amiga, Familia Preadoptiva con fines de adopción o Centros Residenciales (INAU, 2021).

En el tercer apartado se explicarán los orígenes del constructo teórico que difundió el tema de las emociones, la Inteligencia Emocional, fuertemente desarrollado en la década de 1990 por diferentes autores, teniendo como antecedente la propuesta de inteligencias múltiples de Howard Gardner, contribuyendo al nuevo concepto dentro del marco teórico, acerca de la inteligencia en el año 1990 por Mayer y Salovey.

El cuarto apartado está dedicado al análisis de la adolescencia, institucionalización e inteligencia emocional. Donde se relacionarán los mismos con la finalidad del presente trabajo resulte pertinente en la medida de contribuir y dejar en evidencia la relación entre los mismos, mediante aportes teóricos.

Finalmente, se justificará la selección a partir de los antecedentes hallados en investigaciones y estudios realizados acerca de la inteligencia emocional en adolescentes institucionalizados.

Finalizando con reflexiones que buscarán generar aportes, articulando lo desarrollado.

3- Desarrollo teórico

En este apartado se procederá a desarrollar las principales categorías de análisis desde las cuales se abordará la monografía.

3.1- Conceptualización de la Adolescencia

La adolescencia es un fenómeno multideterminado, atravesado por factores biológicos, psicológicos, tecnológicos y sociales (Quiroga, 2004). Cada uno de éstos intervienen y se van modificando a lo largo del desarrollo de esta etapa evolutiva, ajustándose a los dictámenes y exigencias que cada cultura impone.

De esta forma se encuentran diferentes subculturas, y como tal la concepción de adolescencia no es de carácter universal, la cual en cada parte del mundo se concibe de manera diferente. Se destaca, tanto el contexto sociohistórico y cultural como el lugar geográfico influyen directamente y determinarán la personalidad y los distintos tipos de adolescencia (Blakemore, 2018; Dávila, 2015).

El origen del término procede del latín "adolescere", significa crecer o madurar (Muus, 1991). Este primer significado da cuenta de una de sus principales características, el crecimiento o maduración respecto a la etapa anterior, la infancia.

Por otra parte, desde una perspectiva socio-histórica el concepto de adolescencia ha evolucionado a lo largo del tiempo. Pensadores como Sócrates o Aristóteles dieron a conocer en sus escritos determinados atributos propios de los jóvenes: el desacuerdo con los adultos, la falta de autocontrol sexual, su condición de irritables, apasionados e impulsivos, entre otros. Estas características se asemejan a la concepción popular de la adolescencia. Por lo tanto, se puede entender que no es una concepción reciente, sino que a lo largo de la historia se ha ido desarrollando y enmarcando en conceptos, etapas, años y características (Blakemore, 2018).

En otro orden, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1990) define el periodo de la adolescencia entre los 10 y 19 años, en tanto otros autores como Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne y Patton (2018) plantean que puede extenderse hasta los 24 años. Pero, yendo más allá de esta conceptualización, nos apegamos a una concepción que entiende que la adolescencia trasciende esa "etapa cronológica definible por una franja etaria entre tal y cual edad" y la concibe como "un tiempo de transformaciones, de progresos y retrocesos, de logros y fracasos" (Viñar, 2009, p. 16).

Donde el desarrollo humano es un continuum, un proceso dinámico en el cual distintas etapas se entrelazan, sin que se pueda separar rígidamente una de otra, dado que todas tienen conexión (Casas et al., 2006).

Existen cambios que ocurren en el desarrollo, los cambios asociados a la adolescencia implican tres niveles interrelacionados, biológico, psicológico y social (Berk, 2000; Papalia, et al., 2001). Estos cambios suponen modificaciones estructurales significativas y sus correspondientes correlatos funcionales a nivel cognitivo, emocional y psicosocial.

Desarrollo biológico

El desarrollo físico del adolescente no se da por igual en todos los individuos, en muchos casos este desarrollo se inicia tempranamente o tardíamente. Los adolescentes que maduran prematuramente muestran mayor seguridad, son menos dependientes y manifiestan mejores relaciones interpersonales; por el contrario, quienes maduran tardíamente, tienden a poseer un autoconcepto negativo de sí mismos, sentimientos de rechazo, dependencia y rebeldía. De ahí la importancia de sus cambios y aceptación de tales transformaciones para un adecuado ajuste emocional y psicológico (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2001).

Desarrollo psicológico

En esta etapa, el desarrollo cognoscitivo se caracteriza por un mayor pensamiento abstracto y mayores habilidades metacognitivas (Van del Stel y Veenman, 2010). El paso del estadio de pensamiento de operaciones concretas al pensamiento operacional formal permite al adolescente plantear problemas, probar y evaluar hipótesis, implicando una mayor capacidad de planificar antes de actuar y controlar su comportamiento a partir de reflexiones previas. Por un lado, está el pensamiento operacional de primer orden, el cual consiste en descubrir y examinar las relaciones entre objetos; y por el otro lado, el pensamiento de segundo orden encargado de reflexionar sobre nuestros pensamientos, buscar los nexos entre relaciones y transitar entre la realidad y la posibilidad (Inhelder y Piaget, 1955).

Por lo tanto, el desarrollo cognoscitivo del niño transita desde el control cognitivo de las respuestas impulsivas-emocionales, hacia un procesamiento cognitivo más selectivo, una mayor capacidad para mantener y manipular información, hacia la generación de mayores y mejores hipótesis/alternativas/estrategias para solución de problemas/ procedimientos, junto con un mayor uso de estrategias de memoria y una mayor competencia lingüística, facilitando no solo un pensamiento eficiente sino más abstracto (Flores- Lázaro et al., 2014).

Con la llegada de la adolescencia, los cambios físicos y psíquicos influyen en el autoconcepto del individuo, especialmente por el progresivo desarrollo de las habilidades cognitivas. Al igual que el autoconcepto, la identidad del individuo evolucionará desde la adolescencia temprana a la tardía incrementando la estabilidad y mejorando la percepción de las distintas dimensiones que conforman su propia identidad personal (Adomson y Lyxell, 1996; Klimstra, Hale, et al., 2010; Tanti, Stukas, Halloran y Foddy, 2011).

Desarrollo social

En la adquisición de actitudes, normas y comportamientos, la sociedad es una gran influencia, este proceso se denomina socialización, el cual pasa por una etapa conflictiva durante la adolescencia (Brukner, 1975).

Aunque los adolescentes tengan una red social más amplia y las relaciones de amistad se expandan (Wrzus, et al., 2013), los padres siguen jugando un papel muy importante en su desarrollo. Los adolescentes desean mayores cuotas de autonomía pero dentro de un ambiente familiar cohesionado y con existencia de apoyo (García y Peralbo, 1998). A los padres se les sigue considerando una base segura a los que les unen intensos lazos de apego incluso hasta la adolescencia tardía (Warmuth y Cummings, 2015). Esa seguridad en la familia ofrece un sentido de confianza y apoyo para explorar el entorno fuera de la familia, incluyendo la formación de nuevas relaciones con los iguales y otros adultos (Collins y Laursen, 2004).

Desde el punto de vista de las autoras Freire de Garbarino y Maggi (1991), la adolescencia supone ser el periodo de desarrollo más importante y angustiante, constituye la pérdida de su equilibrio, de su identidad anterior, es en esta edad que se estructura y se establece la identidad definitiva.

Por su parte Amorín (2008) plantea:

Es un momento evolutivo en el que se requiere de amplios soportes para estructurar una dimensión inter e intrasubjetiva, en el entorno bombardea a estos sujetos como retóricas individualistas, hedonistas y anti-solidarias, volviendo más dramático todo el vivenciar adolescente con especial gravedad para quienes, a su vez, están expuestos al desamparo socioeconómico y el riesgo de exclusión, ocupando en el imaginario social un lugar signado por representaciones de fuerte significación negativa (p.122).

Debemos concebir la adolescencia como una categoría evolutiva con derecho propio atravesada por dinamismos psicosociales extremadamente específicos y no meramente como un tiempo de pasaje entre los dos grandes momentos de la infancia y la adultez.

El autor, a través de esquemas diseñados por Quiroga (1990), plantea la división de este momento evolutivo, estos irán tomando mayor relevancia, los factores biológicos, psicológicos y socioculturales según las características específicas de cada fase (Amorin, 2010).

- Adolescencia temprana propiamente dicha (13 a 15 años); donde los cambios corporales son percibidos desde el exterior y su cuerpo ya es el de un adulto. Los cambios corporales dados en esta etapa traen aparejados tanto cambios conductuales como psicológicos. Respecto a los primeros se percibe un desorden en la motricidad, cierta torpeza en los movimientos, así como dificultades en el relacionamiento con sus pares, padres y entorno, presentando un comportamiento desafiante y la búsqueda de límites. En referencia a los cambios psicológicos se observa el duelo por la pérdida del cuerpo infantil, con su respectiva pérdida de identidad y rol, y con ello el desalineo debido a la extrañeza del nuevo cuerpo. Por otro lado se observa la focalización de contenidos sexuales en sus verbalizaciones y juegos.

- Adolescencia Media: desde los 15 a los 18 años de edad. Aquí, según el autor (Amorin), toma mayor protagonismo el aspecto psicológico. Esta fase se caracteriza en el inicio por la actitud desafiante y rebeldía frente a la autoridad de los adultos que se encontraba en la fase anterior; paulatinamente esto comienza a cambiar, dándose un ajuste a las normas; aunque igualmente aún se visualiza la tendencia a actuaciones repentinas (pasaje al acto) pudiendo muchas veces afectar la integridad física y psíquica. A su vez, continúa dándose el proceso del duelo anterior, sumándose a éste la transición de la endogamia a la exogamia, y la respectiva crisis de identidad. En esta etapa también suceden cambios respecto a las relaciones con el otro sexo, tornándose más íntimas, comienzan a surgir los primeros noviazgos y la estructuración en relación a éstos de los estereotipos de género; por otro lado, se comienzan a establecer relaciones más estrechas con los grupos de pares.

- Adolescencia Tardía: comprendida desde los 18 a los 28 años de edad. La relevancia de esta fase está centrada en la toma de decisiones respecto a la elección profesional e inserción laboral; además del deseo de constituir una pareja estable. Se buscará la independencia tanto económica como de la vivienda parental. Los aspectos socioculturales son por tanto los que tomarán mayor importancia aquí, se presenta la posibilidad "real" de la inserción social fuera e independientemente de su círculo familiar (Amorin, 2010).

Según Viñar (2009):

La adolescencia es mucho más que una etapa cronológica de la vida y el desarrollo madurativo; es un trabajo de transformación o proceso de expansión y crecimiento de germinación y creatividad, que tiene logros y fracasos que nunca se distribuyen en blanco y negro (p.15).

Para dicho autor, es menester entender la adolescencia como un proceso donde los logros madurativos y las transformaciones suceden o se inhiben y fracasan. Es necesario que haya una mirada interactiva de las causalidades complejas, culturales y psicológicas, produciendo adolescencias múltiples en cada tiempo. Por tanto, existe una multiplicidad de adolescencias en cada tiempo histórico y según el lugar geográfico y social.

Considerar a la adolescencia como un mero tránsito o pasaje etario sería muy simplista. Dolto (1995) plantea que la adolescencia es una fase de mutación. Ni una edad cerrada ni una edad marginal: "la adolescencia es como un segundo nacimiento que se realiza progresivamente" (p.17). Señalando esta conceptualización de adolescencia como un segundo nacimiento, esta fue planteada antes por Freire de Garbarino y Maggi (1992), en donde traen dicho concepto de una manera similar "acto de renacimiento" (citado por Aurelio, 2016, p. 10), haciendo alusión a la intensidad de este renacer, vivenciada como vacío y dolor.

De Caro (2013) plantea, en la pubertad se producen notables transformaciones cualitativas y cuantitativas en el cuerpo humano, en función de la activación de toda una cascada de procesos hormonales genéticamente determinados. Con la pubertad, se observan notables cambios en el comportamiento, en todo sentido: inteligencia, sexualidad y personalidad.

Todos estos cambios demandan un gran esfuerzo adaptativo, como los cambios en el comportamiento, pero algo que también cambia en la pubertad es el cerebro.

Frith sostiene que en la adolescencia "el cerebro todavía se está desarrollando: es adaptable y necesita ser moldeado y modelado" (Frith, 2007. p. 181). "El cerebro del adolescente es sumamente sensible, por lo cual la experiencia durante esta etapa del ciclo vital es fundamental" (De Caro, 2013, p. 3). La educación secundaria es crucial, así como la protección por parte de los adultos para reducir las probabilidades de conductas de riesgo para la salud. Lopez (2005) expresa "Educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, como afectivas y emocionales". Plantea, las emociones están presentes durante toda la vida de los

sujetos, en todos los espacios y en todo momento, teniendo las mismas un lugar determinante tanto en la construcción de nuestra identidad como al momento de interactuar y vincularse con otros. “Así pues, las emociones también deben ser educadas y la escuela forma parte de ello” (p. 155).

Continuando con De Caro (2013), el autor plantea la importancia de entender el cerebro adolescente, este es un cerebro inmaduro, y la heterogeneidad entre los individuos es infinita, muchos adolescentes evidencian niveles de desarrollo cognitivo y estabilidad emocional notables, otros tantos demuestran lo contrario. El desarrollo corporal, incluido el cerebral, no sigue un ritmo uniforme en todos los sujetos, en consecuencia tampoco lo hace el desarrollo cognitivo, sin dejar de resaltar los efectos de las diferencias significativas en la experiencia, en términos de crianza familiar, oportunidades educativas, y otras variables. La corteza prefrontal (y con ella las funciones ejecutivas) puede encontrarse bastante madura en un adolescente de 14 años, mientras otro puede alcanzar un nivel de desarrollo equiparable a los 18 años. Esto depende tanto de factores genéticos como de la experiencia (familiar, social, educativa, cultural) (p.29).

Le Breton plantea, los/as adolescentes manifiestan un “malestar de vivir” (p. 234), que es una fase de incertidumbre entre la infancia y la edad de ser hombre o mujer, una crisis de identidad aguda y duradera durante la cual ellos están “en carne viva”, muy sensible a lo que ocurre en su entorno, el cual se expresa en una búsqueda de límites, pudiendo implicar peligros en distintas esferas de la vida (Le Breton, 2012).

Para Dina Krauskopf, (2013) es un período crucial del ciclo vital que los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, alcanzan su madurez sexual, se apoyan en los recursos psicológicos y sociales que poseen, asumen para sí las funciones que les permiten elaborar su identidad y plantearse un proyecto de vida propio (citado por Pasqualini y Llorens, 2010, p. 27).

La autora plantea que el desarrollo juvenil se da en una delicada interacción con los entes sociales del entorno; tiene como referente no sólo la biografía individual, sino también la historia y el presente de su sociedad. Es el período que se produce con mayor intensidad la interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, las fortalezas y desventajas del entorno (1994, p 119).

Según Pasqualini y Llorens (2010) cada adolescente es un ser único, diferente a todos los demás. Y, a su vez, cada uno está influenciado por las circunstancias del momento histórico y el medio sociocultural en el cual vive, por la geografía del lugar en el que se halla, la raza y el

género al cual pertenece, la carga genética con la que nació y por la nutrición afectiva y alimentaria que recibió (p.27).

Los y las adolescentes adquieren un cuerpo nuevo en un corto lapso, al cual les cuesta adaptarse e identificarse con él. Desde lo cognitivo, se desarrolla el pensamiento abstracto con el que logran la posibilidad de proyectarse hacia el futuro y valorar las consecuencias sobre sus actos. Desde lo emocional, cada individuo participa en una experiencia de vida, de descubrimiento personal y el establecimiento de una identidad. Desde lo social, la dependencia con la familia de origen disminuye y aumenta la intensidad de las relaciones con pares y adultos fuera de la familia. Transfieren al grupo de pares gran parte de la dependencia que antes mantenían con la familia (Pasqualini y Llorens, 2010, pp. 27- 28).

Todos los cambios mencionados tienen lugar en un corto tiempo, por lo cual se dice frecuentemente que los y las adolescentes transitan un momento de crisis, crisis en el sentido de cambio. Necesitan adaptarse a una situación nueva, donde todas las medidas que anteriormente servían de marco, sostén y adaptación, pasan a ser cuestionadas. Vivencias positivas de la infancia contribuyen a facilitar el desarrollo en esta etapa. Adquiriendo la seguridad esencial para sentirse libres, para poder jugar, aprender y para sentirse responsables. En cambio, cuando el ambiente adulto no es capaz de sostenerlos ni de acompañarlos, las heridas, las fallas tempranas en los vínculos familiares y/o a sucesivas frustraciones ponen a prueba al sujeto, y pueden aparecer diferentes expresiones de desamparo, como por ejemplo, "conductas de autodestrucción o antisociales" (Winnicott, citado por Pasqualini y Llorens, 2010, p. 28).

3.2- Proceso de Institucionalización

Resulta pertinente para el desarrollo del presente trabajo exponer algunos aspectos referidos al proceso de institucionalización, que permitirá una mayor profundización acerca de la temática seleccionada.

Se entiende como institución al sistema que se rige sobre normas jurídicas, culturales y sociales que se componen por ideas, valores, creencias y leyes que buscan regular la vida social mediante una estructura determinada (Schvarstein, 1992, párr. 1).

Dentro de estas instituciones, el autor Goffman (2001) menciona a un tipo particular, nombrado como institución total. Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la

sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente.

Sandra Sena (2015) afirma, la institucionalización (Protección de 24 horas) produce una ruptura en la continuidad histórica de niños, niñas y adolescentes difícil de reparar y representa importantes desafíos para el saber técnico, tanto en lo referido a la producción de conocimiento como al desarrollo de herramientas de trabajo. A su vez, asistimos en los últimos años a un cambio de paradigma que exige una adecuación profesional e institucional para proporcionar una atención ajustada a los derechos (p.2).

Es de destacar, la institucionalización en el Sistema de Protección de 24 horas debería ser considerada siempre como última medida a tomar por parte del Estado ya que, según Sena (2015), la plantea como una situación que produce "desarraigo", algo que amenaza la identidad personal y comunitaria de los niños, niñas y adolescentes.

Giorgi (2010) plantea que la institucionalización no debería ser sinónimo de internación; "el estar institucionalizado se refiere al estar bajo la responsabilidad institucional"(p.4). Donde es necesario apuntar las modalidades de atención y a las acciones llevadas a cabo por la institución.

Autores como Silva y Domínguez (2017) explican, los centros de acogimiento deben realizar abordajes caracterizados por el fortalecimiento familiar, pensados desde el derecho a vivir en familia que todo niño tiene como ámbito natural y necesario para el desarrollo. Expresan que:

Se requiere reducir a su mínima expresión las instituciones de encierro. Por otra parte, instalar formatos de cuidado en ámbitos familiares, que mediante el seguimiento y el acompañamiento socioeducativo armonicen procesos de aprendizaje reflexivos con el acceso a recursos materiales que mejoren sus condiciones de vida (Silva y Domínguez 2017, p. 15).

Los autores plantean que en los centros aún se transita por un proceso de reestructuración, que no solo implica un cambio en las formas de denominar a las instituciones, sino también se requiere cortar con prácticas socialmente instaladas desde largo tiempo. Velando por el correcto cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, esto implica una evaluación permanente de las prácticas, teniendo en cuenta el relato de los adolescentes que hacen de su experiencia por estos centros.

Costa y Gagliano (2007) afirman que, a lo largo de la historia, las instituciones han logrado con éxito enmudecer a los sujetos. Es tiempo de incorporarlos con voz y voto en el diseño de estrategias y más aún a los adolescentes, en tanto grupo que "(...) habita el silencio y su palabra resulta superflua más allá de las fronteras del mundo de sus pares" (p. 107).

Continuando en la misma línea la institucionalización en hogares de amparo ha sido tradicionalmente utilizada con el fin de proteger a los niños y niñas cuyas familias eran consideradas como peligrosas para su desarrollo. Hoy existe evidencia empírica donde demuestra que, lejos de proteger el desarrollo de los niños, la vida en instituciones tiene efectos negativos sobre su desarrollo presente y futuro. Basada en esta evidencia, la comunidad internacional ha trasladado su preocupación a varios tratados de derechos humanos. De este modo, la Convención sobre los Derechos del Niño expresa que la familia es el medio natural para el crecimiento, el bienestar y la protección de los NNA (Lopez y Palummo, 2013, p. 8).

Con relación a los aspectos referidos, la Organización Mundial de la Salud ha sido muy clara al afirmar que las instituciones de cuidado totales tienen un impacto negativo en la salud y el desarrollo de los niños, estas deben ser sustituidas por otras modalidades de cuidado de alta calidad. En especial, esto responde a que en muchos casos la falta de atención personalizada en esas instituciones aparece una ausencia de vínculo emocional entre los niños y las personas a su cargo, además de una carencia de estímulo e interacción, aspectos que provocan retrasos en el desarrollo (Lopez y Palummo, 2013, p. 17).

De este modo, la Convención sobre los Derechos del Niño expresa que la familia es el medio natural para el crecimiento, el bienestar y la protección de los niños y niñas; exhorta a los Estados a velar para que los niños no sean separados de sus familias (artículo 9) y, en caso de producirse dicha separación, hace explícito su derecho a mantener relaciones personales y contacto con ambos padres de modo regular. Además, un niño o niña separado de su entorno familiar, tiene derecho a protección. Más aún: el Estado está obligado a asegurar de forma apropiada el cuidado alternativo, prestando la debida atención para que mantenga la continuidad en su crianza (artículo 20 de la CDN)(Lopez y Palummo, 2013, p. 9).

La institucionalización en el Sistema de Protección de 24 horas de niños y niñas es un fenómeno debatido en el Uruguay. El país ha logrado un avance significativo sobre esta problemática mediante la aprobación de la Ley 18590 (2009), que actualizó su marco jurídico. Además, el Instituto del Niño y el Adolescente ha iniciado en los últimos años un proceso de reforma que busca generar alternativas de tipo familiar para reducir significativamente el número de niños, niñas y adolescentes que viven en modalidades de internación 24 horas. Sin

embargo, pese a los esfuerzos que se vienen realizando, la institucionalización es aún un fenómeno extremadamente extendido en el Uruguay (Lopez y Palummo, 2013, p. 10).

3.3- La importancia de la familia

La convivencia familiar constituye un derecho fundamental de niños, niñas y adolescentes. Muchos de los tratados de derechos humanos hacen referencia a la importancia de la familia y al deber de los estados a adoptar medidas de protección a su respecto. Por tanto, los estados se hallan obligados no sólo a disponer y ejecutar directamente medidas de protección de los niños, sino también a favorecer, de la manera más amplia, el desarrollo y la fortaleza del núcleo familiar (Lopez y Palummo, 2012, p. 13).

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es el tratado internacional de derechos humanos que se centra en los derechos de los NNA (menores de 18 años). Los 54 artículos que la componen recogen los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de toda la infancia. A partir de lo expresado anteriormente, parece apropiado considerar la inclusión de los siguientes artículos.

Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 9:

1. Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.
2. En cualquier procedimiento entablado de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo, se ofrecerá a todas las partes interesadas la oportunidad de participar en él y de dar a conocer sus opiniones.
3. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño.
4. Cuando esa separación sea resultado de una medida adoptada por un Estado Parte, como la detención, el encarcelamiento, el exilio, la deportación o la muerte (incluido el

fallecimiento debido a cualquier causa mientras la persona esté bajo la custodia del Estado) de uno de los padres del niño, o de ambos, o del niño, el Estado Parte proporcionará, cuando se le pida, a los padres, al niño o, si procede, a otro familiar, información básica acerca del paradero del familiar o familiares ausentes, a no ser que ello resultase perjudicial para el bienestar del niño. Los Estados Partes se cerciorarán, además, de que la presentación de tal petición no entrañe por sí misma consecuencias desfavorables para la persona o personas interesadas.

Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 20:

1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.

2. Los Estados Partes garantizarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado para esos niños.

3. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción o de ser necesario, la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones, se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico. (Lopez y Palummo, 2012, p.13)

La separación de los NNA respecto de su familia de origen, así como el establecimiento de medidas de protección de cuidado alternativo deben ser justificadas, deben tener carácter temporal y estar orientadas a la reintegración al medio familiar en el marco del interés superior del niño. La separación del niño respecto de su familia tiene consecuencias en lo que refiere a la necesidad de implementar políticas de fortalecimiento familiar, así como en la definición de los objetivos de las medidas de protección y específicamente las que implican la permanencia del niño en una institución de protección y cuidado (Lopez y Palummo, 2012, p. 14).

3. 4- Perspectiva de Derechos

Con la aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia en el año 2004, cambia la concepción jurídica con respecto a la infancia y el Instituto Nacional del Menor (INAME) pasa a denominarse Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU). El mismo es el organismo encargado de las políticas de infancia y adolescencia en nuestro país, teniendo como misión la

de "garantizar el ejercicio efectivo de la ciudadanía a todos los niños, niñas y adolescentes del Uruguay, como corresponde a su calidad de sujeto pleno de derecho" (INAU, 2019, p. 7).

En nuestro país, se produce con la aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA), promulgado en Uruguay el 7 de septiembre de 2004 como Ley núm. 17.823, constituye la primera etapa de adecuación del derecho interno a los compromisos internacionales suscritos por la República. Dispone dar efectiva protección a los derechos de los niños y adolescentes y fijar políticas aplicables a las distintas áreas vinculadas con la niñez, la adolescencia y la familia. Establece que todo niño y adolescente tiene derecho a las medidas especiales de protección que su condición de sujeto en desarrollo exige por parte de su familia, de la sociedad y del Estado.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) aprobada en 1989 como tratado internacional de derechos humanos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2006) generó cambios profundos en las políticas sobre infancia, dando lugar al paradigma de la atención integral de los derechos del niño.

El cambio de protección integral, ampliamente discutida en el marco de la Convención de los Derechos del Niño, busca garantizar derechos humanos inherentes a todo sujeto, posibilitando gozar de los mismos. Donde se abandona el concepto del niño como objeto pasivo de intervención por parte de los adultos y el Estado y considerando a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho (Centurión y Pivel, 2023).

Una vez que los Derechos de niños, niñas y adolescentes están establecidos en la normativa, es necesario llevarlos a la práctica mediante acciones concretas que generen un impacto positivo en su vida y bienestar. Esto implica la implementación de Políticas Públicas las cuales atiendan las necesidades específicas de la infancia y operacionalizar los aspectos jurídicos. La Convención sobre los Derechos del Niño promueve la creación de un Sistema Integral de Protección a la Infancia, lo cual va más allá de simplemente cumplir con la normativa y requiere una adaptación institucional desafiante. Es necesario trabajar en conjunto para garantizar que los derechos de los niños y adolescentes se traduzcan en acciones concretas que mejoren su calidad de vida (Instituto Nacional de los Derechos Humanos, INDDHH, 2020).

La Convención ha impulsado modificaciones estructurales en materia de protección como:

La ley 18590 (2009), que actualiza su marco jurídico imponiendo la reducción de permanencia en hogares de cuidado de tiempo completo. Además, el Instituto del Niño y

Adolescente ha iniciado en los últimos años un proceso de reforma que busca generar alternativas de tipo familiar para reducir significativamente el número de niños, niñas y adolescentes que viven en modalidad de internación de 24 horas (López y Palummo, 2013, p. 12).

Dentro de los cambios establecidos en el CNA se encomienda al INAU la rectoría nacional en materia de políticas públicas de infancia niñez y adolescencia, en este sentido es relevante el artículo 68 del CNA que dispone:

El INAU es el órgano administrativo rector en materia de políticas de niñez y adolescencia, y competente en materia de promoción, protección y atención de los niños y adolescentes del país y su vínculo familiar al que deberá proteger, promover y atender con todos los medios a su alcance. Deberá determinar, por intermedio de sus servicios especializados, la forma de llevar a cabo la implementación de las políticas a través de distintos programas, proyectos y modalidades de intervención social, públicos o privados, orientados al fortalecimiento de las familias integradas por niños y adolescentes y al fiel cumplimiento de lo dispuesto por los artículos 12 y 19 de este Código (Uruguay, 2014).

A partir del 2011, el INAU inicia un proceso de análisis y revisión de los modelos y prácticas de atención de niñas, niños y adolescentes separados del cuidado parental, contando para ello con el apoyo de UNICEF, con el fin de garantizar el ejercicio y goce del derecho a la convivencia familiar y comunitaria (INAU, 2019).

La ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño

A finales del año 1989 da comienzo el proceso de firmas y ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y su posterior incorporación a la normativa interna de los Estados.

En este marco, la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño tuvo lugar en un contexto de transición, con una discusión que pretendió abordar a la infancia y la adolescencia en términos de ciudadanía y de derechos humanos, pero se encontró con la resistencia de una concepción sustentada en el paradigma de la situación irregular tras "largos periodos de autoritarismo en la región" (Beloff, 1999, citado por Venegas, 2023, p. 70).

La instalación progresiva de una agenda de derechos, hacia finales de la década de los 80, fue promovida por diferentes organizaciones internacionales, así como cambios en la orientación sobre el tema derechos humanos por parte de Naciones Unidas y la Organización

de Estados Americanos. Es en este contexto de cambios, la CDN encontró un ámbito propicio para su difusión y promoción por parte de diversos foros internacionales que reclamaron a los Estados señales claras de su compromiso con los derechos humanos (Marchesi, 2019, citado por Venegas, 2023, p. 70).

Muchos de los cambios legislativos llevados adelante luego de la ratificación de la CDN convivieron con Códigos Civiles que regularon la capacidad jurídica y aspectos del derecho de familia sin grandes modificaciones. Todo ello dejó en evidencia el fuerte arraigo en Latinoamérica de la doctrina de la situación irregular, fundamentalmente en los diversos sistemas procesales (Beloff, 1999). De alguna manera, la implementación de la CDN al derecho interno estuvo pautada por diversas resistencias, tanto en lo que hace a la legislación, como las prácticas administrativas y judiciales, que da cuenta de un proceso complejo, que parece marcar tal como lo ha planteado Emilio García Méndez "que los adolescentes en conflicto con la ley penal se constituyen en la punta del iceberg de problemas de naturaleza mucho más profunda y compleja" (García Méndez, 2019, citado por Venegas, 2023, p. 72).

En relación a estos cambios, que marcaron el pasaje de la situación irregular a la protección integral, Beloff (1999), señala con claridad las diferencias entre ambos paradigmas.

Paradigmas

| ¿COMO ES UNA LEY DE LA SITUACION IRREGULAR? | ¿COMO ES UNA LEY DE LA PROTECCION INTEGRAL? |
|--|--|
| • “menores” | • niños y jóvenes |
| • objetos de protección | • sujetos de derecho |
| • protección de “menores” | • protección de derechos |
| • protección que viola o restringe derechos | • protección que reconoce y promueve derechos |
| • infancia dividida | • infancia integrada |
| • incapaces | • personas en desarrollo |
| • no importa la opinión del niño | • es central la opinión del niño |
| • “situación de riesgo o peligro moral o material” o “situación irregular” | • derechos amenazados o violados |
| • “menor en situación irregular” | • adultos, instituciones y servicios en situación irregular |
| • centralización | • descentralización |
| • juez ejecutando política social / asistencia | • juez en actividad jurisdiccional |
| • juez como “buen padre de familia” | • juez técnico |
| • juez con facultades omnímodas | • juez limitado por garantías |
| • lo asistencial confundido con lo penal | • lo asistencial separado de lo penal |
| • “menor abandonado / delincuente” | • desaparece ese determinismo |
| • se desconocen todas las garantías | • se reconocen todas las garantías |
| • imputados de delitos como inimputables | • responsabilidad penal juvenil |
| • derecho penal de autor | • derecho penal de acto |
| • privación de libertad como regla | • privación de libertad como excepción y sólo para infractores / otras sanciones |
| • medidas por tiempo indeterminado | • medidas por tiempo determinado |

Nota. Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular. Tomado de (Venegas, 2023)

En el modelo propuesto por Beloff es posible observar algunos de los aspectos centrales que hacen al pasaje de la doctrina de la situación irregular a la protección integral. En el esquema señalado, la Convención sobre los Derechos del Niño se articula sobre principios y garantías, sustentados en la normativa internacional como pilares del cambio de paradigma (Prieto, 2012). De esta manera, la lectura normativa de estos cambios, conlleva pensar en los sistemas jurídicos como sistemas que deben respetar diversos principios, en donde el principio de no regresión se coloca como un elemento fundamental para evaluar la concordancia de los cambios con los postulados del paradigma de la protección integral (Venegas, 2023, p. 74).

Estos cambios propuestos por la CDN fueron paulatinamente incorporados a la normativa interna de los Estados. Lo que propició, en consonancia con una tradición codificadora, un proceso de modificaciones legislativas en la región. Este proceso tuvo por objeto la sanción de diversas leyes y códigos que buscaron dar cumplimiento a los compromisos internacionales, con el objetivo de regular los diversos aspectos vinculados a la infancia y la adolescencia (Unicef, 2019, citado por Venegas, 2023, p. 76).

Todo ello fue generando cambios a la interna de los Estados, marcando el pasaje de la doctrina de la situación irregular a la doctrina de la protección integral. Estas modificaciones fueron presentadas como un cambio de modelo que pretendió cortar con una intervención de tipo tutelar (González Laurino, 2016, citado por Venegas, 2023, p. 76).

Miguel Cillero establece que la aprobación de dicho documento se constituye como "(...) la culminación de un proceso progresivo de reconocimiento y protección de los derechos de los niños que se ha desarrollado durante el siglo XX (...)" (2001, p.31).

Este proceso a nivel regional comienza con la sanción del Estatuto del Niño y el Adolescente de Brasil (1990) el cual marcó un cambio sustancial en relación al modelo tutelar y representó el primer antecedente sustentado en la doctrina de la protección integral. En este punto, y tal como lo señala García Méndez "es solo a partir de 1990, que la ley y el asistencialismo tomaron caminos opuestos" (García Méndez, 1998, citado por Venegas, 2023, p. 76).

Este quiebre normativo, el cual comenzó en Brasil, repercutió rápidamente en diversas reformas legislativas en la región, como por ejemplo la Ley Orgánica para la Protección de niños, niñas y adolescentes en Venezuela, la Ley Penal Juvenil en El Salvador; el Código de la Niñez y la Adolescencia en Honduras y en Nicaragua y así sucesivamente en todos los países de la región (Guemureman, Bianchi, 2020, citado por Venegas, 2023, p. 77).

Para el caso uruguayo la adecuación legislativa interna a los postulados de la CDN tuvo un primer impulso con la Acordada N° 7.236 de la Suprema Corte de Justicia en 1994 y las ampliaciones realizadas en 1995 por la Ley 16.7076 de Seguridad Ciudadana. En este marco La Ley de Seguridad Ciudadana modificó así el anterior tenor del artículo 114 del Código del Niño, que, si bien buscaba acompasar el derecho interno a los postulados de la CDN, lo hacía específicamente en el ámbito del derecho penal juvenil (Morás, 2000, citado por Venegas, 2023, p. 82).

Posteriormente, en el año 2004 fue sancionado el Código de la Niñez y la Adolescencia, después de un intenso proceso de discusión parlamentaria, discusión que, da cuenta de un panorama complejo en donde prácticamente de forma inmediata a su sanción, se comienza a plantear la necesidad de su modificación (González, Leopold, 2013; Morás, 2012, citado por Venegas, 2023, p. 82).

La sanción del CNA en el año 2004 trajo aparejado un cambio sustantivo en la consideración de la infancia y adolescencia en Uruguay, marcando el pasaje de la doctrina de la situación irregular a la doctrina de la protección integral en la normativa interna, por medio de la derogación del anterior Código del Niño del año 1934. La sanción y posterior puesta en funcionamiento del CNA fue objeto de diversas críticas y cuestionamientos, derivando, en un proceso de continuas reformas legislativas, que fueron desvirtuando algunos de los postulados centrales del CDN y del CNA en su redacción original (Venegas, 2023, pp. 82-83).

En el año 2011 la comisión realizó un informe final, en términos generales dio sustento a diversas reformas legislativas llevadas adelante ese mismo año. En una línea similar, pero en la órbita del Poder Ejecutivo se presentó el documento "Estrategia por la vida y la convivencia", que dio paso a una nueva reforma en el año 2013 (UNICEF, 2014).

3.5- Marco normativo y disposiciones institucionales

El INAU es el organismo rector de las políticas de infancia y adolescencia en Uruguay; el mismo tiene como misión garantizar el ejercicio efectivo de la ciudadanía de NNA en su calidad como sujeto de derecho y tiene como visión institucional promover, proteger o restituir los derechos de NNA del Uruguay articulado en un Sistema Nacional de Infancia, en el marco de la Doctrina de Protección Integral (INAU, 2019). Con Doctrina de Protección Integral se refiere a que NAA" ya no serán objeto de caridad, vigilancia, control y castigo sino han de ser sujetos de derecho con opinión de las decisiones que les afectan" (Silva y Domínguez, 2017, p. 66).

El Sistema de Protección y en especial el de 24 horas comúnmente denominados como "hogares de amparo", ya no tienen como principal tarea pensar y efectivizar el cuidado dentro de la residencia sino que deben priorizar garantizar el derecho a vivir en familia y el goce de sus derechos básicos, acompañando los procesos de revinculación y/o acogimiento familiar (Silva y Domínguez, 2017).

La modalidad de atención en 24 horas, se corresponde con una de las Políticas Sociales destinadas a la Infancia y Adolescencia en Uruguay. INAU cuenta con Proyectos de atención en Tiempo Completo con propuestas de Protección Integral.

Los Centros de Protección Integral de 24 horas se dividen en tres grupos etarios: primera infancia (nacimiento hasta 5 años y 11 meses)- infancia (desde los 6 años a los 11 años y 11 meses)- adolescencia (a partir de los 12 años hasta los 17 años y 11 meses), y se encuentran en todo el territorio nacional.

Como establece INAU (2019) en el Manual de Procedimientos para el Sistema de Protección Integral 24 hs, tiene como objetivo establecer procedimientos de administración institucional para la toma y ejecución de decisiones referidas a NNA. El INAU destaca que desde 2011 la institución comenzó un proceso de análisis y revisión sobre los modelos y prácticas de atención hacia NNA con el objetivo de garantizar el ejercicio y goce de derecho a vivir en familia y comunidad. Para esto se crean nuevos dispositivos y estrategias de fortalecimiento familiar, con respecto a los padres, madres o referentes significativos de NNA.

Donde remarca que todo Sistema de Protección debe estar encauzado por los cuatro principios establecidos en CDN: el Art.6 CDN principio y derecho al desarrollo integral, Art.2 CDN el principio de igualdad y no discriminación, Art.3 CDN principio de interés superior del niño, Art.12 CDN participación de NNA en todos los asuntos que les afecte (INAU, 2019).

La vinculación al Sistema de los NNA se da una vez se hayan acabado todas las otras opciones de vínculo comunitarios, familiares o afectivos que puedan tener los NNA. A su vez, se establece que una vez que se produce el ingreso, es responsabilidad del equipo referente del Sistema realizar un abordaje para la recuperación y fortalecimiento de capacidades de cuidado de las familias u otros referentes, teniendo en cuenta el interés superior del NNA (INAU, 2019).

Las opciones serán, en primer lugar, apelar a la familia de origen, luego familia extensa, por afinidad, familia amiga y centros residenciales de acogida, y para aquellas situaciones que corresponda, la adopción como medida de excepción. Esta vinculación al sistema implica una

revisión constante de la medida de protección que se tomó. La familia de origen debe estar informada en todo momento en dónde se encuentran NNA (INAU 2019).

El CNA establece un proceso específico para el abordaje de los casos de niños, niñas y adolescentes cuyos derechos se encuentran amenazados o vulnerados. Esta decisión, así como toda otra que implique la separación respecto de la familia de origen, debe encontrarse motivada conforme a la ley. Pero, además, de acuerdo a las exigencias establecidas en el derecho internacional de los derechos humanos, se debe tratar de una disposición adoptada sobre bases objetivas y razonables, se debe tratar de decisiones pertinentes y sujetas a procedimientos y garantías que permitan verificar su necesidad, proporcionalidad e idoneidad, así como su legitimidad (UNICEF, 2022).

Para que un asunto sea abordado por las autoridades judiciales, primero debe ser identificado como una situación de amenaza o vulneración de derechos, o vulneración de derechos de terceros, conforme lo dispuesto en los artículos 117 y siguientes del CNA.

No todas las situaciones de amenaza o vulneración de derechos llegan al sistema judicial de protección. Para que ello suceda es necesario que la situación sea detectada y luego denunciada a las autoridades judiciales. Las diferentes agencias que intervienen en la formulación de las denuncias han sido categorizadas como las vías de acceso al Sistema de Protección de Derecho (SPD) y se clasifican en: particular, funcionario policial y funcionario público no policial (Lopez y Palummo, 2013, p. 31).

En caso de que la resolución judicial disponga la permanencia en el Sistema de Protección Especial Integral de INAU 24 Horas, se procederá según el numeral 1.1.2.

1.1.2. Disposición de permanencia en el Sistema de Protección Integral de 24 horas de INAU

El equipo de trabajo que asume la atención de NNA deberá:

- Disposición de atención transitoria: el vínculo al sistema se da de manera transitoria. El equipo que asume la responsabilidad es quien deberá contactar con el núcleo familiar como también con equipos que hubiesen intervenido en la situación e informar al Poder Judicial con lo recabado hasta el momento. Se determinará por audiencia si corresponde el cese o no de la medida de protección.
- Disposición de permanencia en el Sistema de Protección Integral de 24 hs de INAU: el equipo de trabajo es quien asume la responsabilidad del cuidado del NNA. Debe realizar una aproximación diagnóstica integral de su situación y de su familia procurando el

reintegro al núcleo familiar en el menor tiempo posible. Se comenzará la construcción del Proyecto de Atención Integral (PAI).

- Separación de NNA de su familia por disposición judicial: implica que es responsabilidad del INAU la separación de NNA de su domicilio. El equipo territorial es quien debe informar a la sede judicial de las medidas llevadas.

- Ingreso a solicitud del centro de salud: deberá contar con oficio judicial que respalde dicha medida. El retiro del domicilio lo realizará en este caso equipo de INAU debidamente identificado (INAU, 2019, pp. 13-,14).

4-Emociones

Los estados emocionales son muy importantes ya que intervienen en la forma en cómo procesamos la información proveniente del entorno (Fernández-Berrocal, 1995). Las emociones, desde un punto de vista evolutivo, tienen un gran valor adaptativo e informativo en relación con las interacciones con el ambiente (Damasio, 1994; Mayer y Salovey, 1997; Salovey et al., 1995). En este sentido, sus cualidades hacen que sean determinantes en el desarrollo individual y social.

La emoción integra tres tipos de procesos que ocurren a distintos niveles: un nivel social, donde las emociones desempeñan funciones relevantes a través de expresiones neuro-musculares; un nivel biológico, donde se producen cambios neurofisiológicos y bioquímicos; y un nivel cognitivo donde tienen lugar los sentimientos. Estos tres niveles se encuentran interrelacionados y tienen distintas implicancias en la funcionalidad de las emociones (Garrido Gutiérrez, 2000).

Pinel (2001) plantea, a nivel social, la universalidad de las expresiones faciales, esta universalidad explica el hecho de que los humanos poseemos la capacidad de interpretar correctamente el significado emocional de las expresiones faciales sin importar la cultura de la que procedemos.

En relación al nivel biológico, los hallazgos plantean, las zonas cerebrales involucradas en la emoción varían sustancialmente entre las personas de acuerdo a diferencias individuales, como por ejemplo la personalidad (Pinel, 2001).

Finalmente, en el nivel cognitivo la experiencia emocional le indica al sujeto un significado el cual le permite conocerse a sí mismo y a la situación en la que se encuentra a través de la cualidad aportada a la emoción (Garrido Gutiérrez, 2000; Mayer, et al., 2000).

Las emociones son la fuente de poder de nuestro ser. Goleman en su libro *La inteligencia emocional*, nos explica que "todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución" (Goleman, 1995, p. 10), es decir, todas nuestras emociones conducen a una acción y nuestros impulsos básicos nos incitan a actuar. Cada emoción desempeña un papel único en nuestro mapa emocional, de igual manera cada emoción predispone al cuerpo a un tipo de respuesta. De esta forma, este tipo de fenómenos afectan todos los comportamientos del ser humano y por tanto también su desempeño en todos los escenarios.

Un aspecto a tratar en esta temática son la serie de sentimientos del ser humano y la forma cómo estos generan una respuesta específica en el cuerpo. Estas reacciones se señalan a continuación:

El enojo: aumenta el flujo sanguíneo en las manos, haciendo más fácil empuñar un arma o golpear a un enemigo; también aumenta el ritmo cardíaco y la tasa de hormonas que, como la adrenalina, generan la cantidad de energía necesaria para acometer acciones vigorosas (Goleman, 1995, p. 10).

El miedo: la sangre se retira del rostro y se experimenta la sensación de quedarse frío; a su vez la sangre fluye a las piernas, favoreciendo así la huida (Goleman, 1995, p. 10). Las conexiones nerviosas de los centros emocionales del cerebro desencadenan una respuesta hormonal que pone al cuerpo en estado de alerta, sumiéndose en la inquietud y predisponiéndolo para la acción, mientras la atención se fija en la amenaza inmediata con el fin de evaluar la respuesta más apropiada (Goleman, 1995, p. 10).

La felicidad: genera uno de los principales cambios biológicos, consiste en el aumento en la actividad de un centro cerebral que se encarga de inhibir los sentimientos negativos y de aquietar los estados que generan preocupación, al mismo tiempo, aumenta el caudal de energía disponible. En este caso no hay un cambio fisiológico especial, salvo, quizás, una sensación de tranquilidad que hace que el cuerpo se recupere más rápidamente de la excitación biológica provocada por las emociones perturbadoras. Esta condición proporciona al cuerpo un reposo, un entusiasmo y una disponibilidad para afrontar cualquier tarea que se esté llevando a cabo y fomentar

también, de este modo, la consecución de una amplia variedad de objetivos (Goleman, 1995, p. 10).

El amor: los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual activan el sistema nervioso parasimpático (el opuesto fisiológico de la respuesta de “lucha o huida” propia del miedo y de la ira). La pauta de reacción parasimpática, ligada a la “respuesta de relajación”, engloba un amplio conjunto de reacciones, involucrando a todo el cuerpo, dando lugar a un estado de calma y satisfacción que favorece la convivencia (Goleman, 1995, p. 10).

La tristeza: su principal función consiste en ayudarnos a asimilar una pérdida irreparable (como la muerte de un ser querido o un gran desengaño). La tristeza provoca la disminución de la energía y del entusiasmo por las actividades vitales, especialmente las diversiones y los placeres, y cuanto más se profundiza y se acerca a la depresión, el metabolismo se torna más lento. Este encierro introspectivo nos brinda así la oportunidad de llorar una pérdida o una esperanza frustrada, sopesar sus consecuencias y planificar. Cuando la energía retorna hay un nuevo comienzo (Goleman, 1995, p. 10).

De acuerdo con lo anterior, para entender la forma en la cual se puede desarrollar la inteligencia emocional es fundamental la comprensión de estos sentimientos y reacciones. Sin la comprensión de aquellos sentimientos que pueden desbordarse en determinados momentos, no es posible llegar a un punto adecuado de control integral. Así, existe una relación proporcional entre el control emocional del cuerpo y el control racional sobre la mente, de forma tal, cuando se experimenta un sentimiento muy intenso se logra mayor dominio de la mente emocional y en consecuencia la mente racional se vuelve más ineficaz. Sin embargo, estas dos mentes (emocional y racional) colaboran la una con la otra entrelazando sus conocimientos para guiarnos adecuadamente (Goleman, 1995).

No obstante, estas condiciones y sentimientos no se han desarrollado en el ser humano de repente sino a través de la evolución del cerebro a lo largo de los siglos hasta llegar al punto donde se encuentra la humanidad actualmente (Goleman, 1995).

La región más primitiva del cerebro, una región compartida con todas aquellas especies que sólo disponen de un rudimentario sistema nervioso, es el tallo encefálico, que se halla en la parte superior de la médula espinal. Este cerebro rudimentario regula las funciones vitales básicas, como la respiración, el metabolismo de los otros órganos corporales y las reacciones y movimientos automáticos. De este cerebro primitivo, el tallo encefálico emergieron los centros emocionales que, años más tarde, dieron lugar al cerebro pensante o neocórtex. El hecho de

que el cerebro emocional sea muy anterior al racional y éste sea una derivación de aquél, revela con claridad las auténticas relaciones existentes entre el pensamiento y el sentimiento (Goleman, 1998). La raíz más primitiva de nuestra vida emocional radica en el sentido del olfato, el cual, en tiempos remotos, fue vital para la supervivencia (Goleman, 1998, p. 21).

Con la aparición de los primeros mamíferos emergieron también nuevos estratos fundamentales en el cerebro emocional que rodearon como un anillo al tallo encefálico, a esta parte se la denominó sistema límbico el cual agregó emociones al repertorio del cerebro. De esta manera, los sentimientos como el deseo, el amor o la rabia son influencia de este sistema límbico aunque su evolución también sincronizó dos herramientas poderosas: el aprendizaje y la memoria, lo que permitió ir más allá de las reacciones automáticas. Favoreciendo así decisiones más inteligentes para la supervivencia, tales como evitar un alimento que previamente había conducido a la enfermedad, podían tomarse racionalmente (Goleman, 1998, p. 21).

Años más tarde el cerebro de los mamíferos experimentó una transformación radical que supuso otro extraordinario paso adelante en el desarrollo del intelecto, y sobre el delgado córtex de dos estratos se asentaron los nuevos estratos de células cerebrales que terminaron configurando el neocórtex (la región que planifica, comprende lo que se siente y coordina los movimientos). El neocórtex es el asiento del pensamiento y de los centros que integran y procesan los datos registrados por los sentidos. También agregó al sentimiento la posibilidad de reflexión sobre él mismo y le permitió al ser humano tener sentimientos sobre las ideas, símbolos e imágenes.

Este nuevo estrato cerebral permitió comenzar a relativizar la vida emocional, y la gama de matices que se ven directamente afectados y complementados por la amígdala, la cual se encuentra ubicada encima del tallo encefálico. Esta se convirtió en complemento fundamental del neocórtex, esta constituye una especie de depósito de inteligencia emocional (Goleman, 1998, p. 23). En el libro Goleman nos da un ejemplo sobre la importancia de este órgano: a un niño le extirparon la amígdala para evitar que tuviera graves ataques y con ello perdió todo interés en las personas, prefería sentarse solo, ajeno a todo contacto humano y ya no podía reconocer a sus seres queridos o a sus parientes; la ausencia de la amígdala parecía impedirle todo reconocimiento de los sentimientos y todo sentimiento sobre sus propias emociones (Goleman, 1998, p. 25).

El interés por lo emocional se ha expandido encontrándose a nivel mundial múltiples investigaciones, abordando sus estudios desde diferentes ámbitos como el político, filosófico, médico, social, educativo etc. Por ejemplo, Miguez y Sanchez estudian el uso de

psicofármacos en el tratamiento de las infancias desde las instituciones de salud. En Míguez, M y Sánchez, L. (2017) abordan este tema expresando que se trata de una problemática social, la cual ha afectado profundamente las infancias uruguayas de las últimas décadas. Como bien dicen, a partir del interés de diversas instituciones por adaptar a los/as niños/as a las exigencias propias de la actualidad, el consumo de psicofármacos se presenta como alternativa para aplacar aquellas conductas que se alejan de lo social e institucionalmente esperado.

Plantean que el etiquetamiento de los cuerpos acaba por anular las singularidades de cada niño/a, desdibujando sus identidades y reduciéndolas a la patología con que se les ha etiquetado. Estos aspectos generan fuertes consecuencias en el plano emocional, generando en palabras textuales el resquebrajamiento de las emociones, producto de la fricción entre el ser y el ideal socialmente esperado y presentado como deber. Bajo estos términos, plantean que resulta fundamental dar lugar a la voz de los niños habilitando la expresión de sus diversos sentires.

Se puede observar que el interés por incluir una mirada que contemple los aspectos emocionales fue ganando terreno en las últimas décadas. A fines del siglo XX y principios del siglo XXI los organismos internacionales promueven la idea de aspectos socioemocionales no solo son necesarios de analizar en el ámbito educativo, sino que son indispensables en el proceso de aprendizajes significativos y en el desarrollo personal a largo de la vida (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEEEd, 2019). Oficiando como facilitadoras del desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar. Su configuración se da de forma dinámica, a partir de la interacción del individuo con su contexto a través de experiencias y aprendizajes (INEEd, 2018).

Numerosos estudios realizados en los últimos años han confirmado que fomentar la educación emocional, y, por tanto, el desarrollo socioemocional, logra mejoras en la salud física y mental, en la adaptación personal y social, en el rendimiento académico, entre otras variables para plantear sus beneficios (Denham, 2006; Garaigordobil, 2018). El conjunto de competencias sociales y emocionales mejoran el nivel de participación de los estudiantes en la comunidad educativa, mejoran la autoestima, desarrollan la empatía, la prosocialidad, enseñan a regular los impulsos, mejoran la identificación, comprensión y expresión de las emociones, por ejemplo (Abarca, 2003; Garaigordobil, 2018).

En la misma línea López (2005) plantea, respecto al significado de educar, quien al respecto expresa "Educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, como afectivas y emocionales". Por otro lado, plantea que las emociones están presentes durante toda la vida de los sujetos,

en todos los espacios y en todo momento, teniendo las mismas un lugar determinante tanto en la construcción de nuestra identidad como al momento de interactuar y vincularse con otros. "Así pues, las emociones también deben ser educadas y la escuela forma parte de ello"(p. 155).

4.1- Inteligencia

A lo largo de la historia, filósofos y otros pensadores entre los que se encuentran Homero, Platón, Sócrates y Aristoteles realizaron suposiciones sobre aquello que hoy llamaríamos inteligencia (Sternberg, 2000). Desde ese entonces, la controversia sobre cómo se concibe y cómo se mide ha girado en torno a cuáles son los componentes fundamentales y sobre qué factores pueden explicar las diferencias interindividuales (Molero, et al., 1998).

Gardner (1993) planteó la existencia de múltiples inteligencias entre las cuales se incluyen inteligencias que no se refieren directamente al campo cognitivo. Dicho autor plantea siete inteligencias: la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico matemática, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la inteligencia corporal- cenestésica, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Esta última se define como la capacidad de entender a otras personas (sus estados de ánimo, su temperamento, sus motivaciones e intenciones), la intrapersonal incluye el conocimiento de aspectos internos y la capacidad de entenderse a sí mismo. El motivo por el que resaltan estos dos tipos de inteligencia es porque ambas han contribuido de forma importante a un nuevo concepto dentro el marco teórico general acerca de la Inteligencia, que en el año 1990 fue denominado por Mayer y Salovey como Inteligencia Emocional (Molero, et al., 1998).

4.2- Inteligencia Emocional

A lo largo de las últimas décadas, el estudio psicológico de la inteligencia ha experimentado una progresiva evolución, permitiendo la aparición de propuestas cada vez más abiertas. Durante los años 80 se encuentran dos desarrollos clave en este sentido: la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) posteriormente modificada (Gardner, 1999) y la Teoría Triárquica de Robert J. Sternberg (1985). Ambas constituyen planteamientos teóricos claramente precursores de las teorías de la inteligencia emocional.

La teoría de Gardner (1983) representa un original replanteamiento de las capacidades intelectuales, la propuesta de Sternberg (1985), cuyo núcleo es estrictamente cognitivo, se

fundamenta en aportaciones tanto académicas como extra-académicas, lo que le lleva a reconocer otras dimensiones de la inteligencia. En 1983 Howard Gardner publicó su revolucionaria teoría de las Inteligencias Múltiples. En concreto, el autor muestra su total desacuerdo con las ideas, de que la inteligencia es una capacidad general, presente en todo ser humano, en mayor o menor medida, y que esta capacidad es cuantificable mediante instrumentos estándares. La teoría de las Inteligencias Múltiples se plantea como una propuesta alternativa al enfoque tradicional.

Gardner (1999) hasta ahora la palabra inteligencia se ha limitado básicamente a las capacidades lingüísticas y lógicas, aunque el ser humano puede procesar elementos tan diversos como los contenidos del espacio, la música o la psique propia y ajena. Al igual que una tira elástica, las concepciones de la inteligencia deben dar aún más de sí para abarcar estos contenidos tan diversos (p. 202, citado por Mérida, Jorge, 2007, p.3).

Es decir, la inteligencia no es una, sino varias; el modo en que las inteligencias se manifiestan en las distintas culturas varía de una a otra; y estas diferencias se derivan del entorno, que es el que determina qué capacidades son adaptativas y cuáles no. "No existe, y jamás podrá existir, una sola lista irrefutable y aceptada en forma universal de las inteligencias humanas" (Gardner, 1983, p. 95, citado por Mérida, Jorge, 2007, p.5).

Para Gardner (1983) las competencias intelectuales, relevantes dentro de un contexto cultural, deben satisfacer un doble criterio, en primer lugar, el dominio de las habilidades necesarias para la resolución de los problemas que conciernen al organismo y, en segundo, la habilidad para encontrar o plantear nuevos problemas, lo que constituye la base para la adquisición de nuevos conocimientos (citado por Mérida y Jorge, 2007, p.5).

Posteriormente, Gardner (1999) reformuló su definición de inteligencia, presentándola como: "Un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura" (p. 45). Las inteligencias no son algo tangible, sino potencialidades, presumiblemente neuronales, que se activan en función de las condiciones, demandas y oportunidades propias de un determinado contexto. De acuerdo con la teoría de las Inteligencias Múltiples, las capacidades intelectuales son las habilidades útiles o valoradas dentro del entorno definido por una cultura. Coincidiendo con Sternberg (1985), la propuesta de Gardner (1983, 1999) reconoce la relatividad de la inteligencia, consecuencia de su contextualización, a la vez que se apoya en el criterio funcional para proclamar su universalidad (citado por Mérida y Jorge, 2007, p.5).

La Teoría Triárquica de la Inteligencia Sternberg (1985) constituye el otro gran referente teórico, imprescindible para comprender los desarrollos en torno al concepto de inteligencia emocional.

Para Sternberg (1985), una teoría sobre inteligencia debe explicar este constructo en función de: el mundo externo, el mundo interno y la interacción entre estos dos mundos, Para ello, diferencia tres dimensiones básicas de la inteligencia: el contexto (en el que aparece), la experiencia (que se tiene al respecto) y los componentes (que la integran).

La inteligencia es "una actividad mental dirigida hacia la adaptación intencionada, selección y formación de medios del mundo real relevantes para la vida de uno"(Sternberg, 1985, p. 45).Esto hace que la inteligencia no pueda comprenderse plenamente fuera de un contexto sociocultural determinado (citado por Mérida y Jorge, 2007, p.15).

Por otro lado, la inteligencia es intencional, implica comportamientos dirigidos a objetivos. La naturaleza de estos objetivos es inespecífica y relativa, no teniendo por qué coincidir con los más valorados por una determinada sociedad. Al concebir la inteligencia como adaptación al medio, su definición remite a los conocimientos, habilidades y comportamientos requeridos para llevar a cabo este proceso en unas circunstancias y condiciones socioculturales. Esto incluye la habilidad para adaptarse a los cambios y a las novedades que habitualmente surgen en tales condiciones. La inteligencia implica adaptación a un medio concreto, pero también la posibilidad de transformarlo e incluso optar por otro alternativo (citado por Mérida y Jorge, 2007, p.16).

Una importante precisión que encontramos en la Teoría Triárquica es que la inteligencia no equivale al éxito en la vida (Sternberg, 1985). El éxito puede ser consecuencia de la inteligencia o de otros factores, que nada tienen que ver con ella.

En este sentido, los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) anticipan ya ciertos aspectos de las capacidades intelectuales que resultarían determinantes para fundamentar teórica y conceptualmente la noción de inteligencia emocional.

El término de "Inteligencia Emocional" fue acuñado por Salovey y Mayer en el año 1990 y definida por estos autores como un tipo de inteligencia social, que engloba la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como de discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporcionan para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. En otras palabras, se refiere a la capacidad de una persona para comprender sus propias emociones y las de los demás, y expresarlas de forma beneficiosas para sí mismo y la cultura a la cual pertenece. Para estos autores la inteligencia emocional incluye la evaluación

verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas . Dichos autores recogen las inteligencias personales de Gardner (1983) en su definición básica de inteligencia emocional expandiéndose en cinco dominios principales:

- 1) Conocer las propias emociones. Para los autores, el conocimiento de uno mismo, de nuestros propios sentimientos es la piedra angular de la inteligencia emocional. El reconocer nuestros sentimientos nos da un mayor control sobre nuestras vidas, por el contrario la incapacidad para reconocerlos nos deja a su merced.
- 2) El manejo de las emociones. La inteligencia emocional no se fundamenta sólo sobre el autoconocimiento de nuestras emociones, ya que es importante también la capacidad de manejarlas de forma apropiada evitando los sentimientos prolongados de ansiedad, irritabilidad, etc.
- 3) El motivarse a uno mismo. La capacidad de regular las emociones al servicio de una meta es fundamental para prestar atención, conseguir dominar una dificultad y para la creatividad.
- 4) El reconocer las emociones en los demás. La empatía es la habilidad relacional más importante, ya que supone la antesala del altruismo y comprende la capacidad de sintonizar con los deseos y las necesidades de los demás.
- 5) La capacidad de relacionarse con los demás. Se refiere a la habilidad para la competencia social, que en buena medida implica el manejo de las emociones de los sujetos con los que se interactúa (Molero, et al., 1998, pp. 25-26).

Si bien Mayer y Salovey son considerados como quienes acuñaron el concepto, no fue sino Goleman (1995) quien lo popularizó, definiéndolo más tarde como "la capacidad de identificar nuestros propios sentimientos y los de los demás, de inspirarnos y manejar las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones" (Goleman, 1998, p. 317).

Para este autor (Goleman, 1996), la inteligencia emocional puede resultar tan decisiva, y en ocasiones mucho más que el cociente intelectual (CI) de la persona, para predecir la satisfacción personal a lo largo de la vida (citado por Molero et al., 1998, p. 27).

Los resultados de los estudios recientes de Herrnstein y Murray, (1994) y Gardner (1995) (citados en Goleman, 1996) ponen de manifiesto que el CI sólo predice en un 20% el éxito relativo en la vida (p.27). Actualmente los investigadores apuntan a que capacidades tales como motivación personal y persistencia ante las dificultades, el control del impulso y la demora

de la gratificación, la empatía, la capacidad de mantener la esperanza y la habilidad en mantener un buen control emocional, podrían explicar gran parte de este 80% de varianza restante, que no pueden explicar los tests de inteligencia o el llamado cociente intelectual (Molero, et al., 1998, p. 28).

Estas capacidades forman parte de lo que denominan inteligencia emocional (Goleman, 1996). Este autor defiende la importancia de las emociones en el desarrollo y la adaptación personal y social partiendo de la siguiente definición de emoción: "Me refiero tanto a un sentimiento como a sus pensamientos distintivos, estados psicológicos y biológicos y al conjunto relacionado de propensiones para actuar". Desde su punto de vista las emociones son inteligentes porque cada una de ellas desempeña un papel único en predisponer al cuerpo a un tipo diferente de respuesta para su adaptación y supervivencia (citado por Molero, et al., 1998, p. 28).

El concepto inteligencia emocional surge como un intento de responder a esta cuestión, es decir, resaltar el papel de las emociones en nuestra vida intelectual y nuestra adaptación social y equilibrio personal. Para Goleman, el concepto inteligencia emocional es importante porque entre otras cosas constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales (Molero, et al., 1998, p. 29).

Los componentes que constituyen la inteligencia emocional según Goleman (1995) son:

- Conciencia de uno mismo. Es la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones.
- Autorregulación. Es el control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos.
- Motivación. Se explican como tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos.
- Empatía. Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- Habilidades sociales. Es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo (García y Gimenez, 2010, p. 46).

Las tres primeras dimensiones se refieren a la aptitud personal, es decir a las aptitudes que determinan el dominio personal. Las dos últimas, por su parte, corresponden a la aptitud social, aptitudes que determinan el manejo de las relaciones interpersonales.

Así lo entiende Goleman cuando afirma que: "el autoconocimiento es crucial para la autorregulación y la empatía; la autorregulación y el autoconocimiento contribuyen a la motivación; las cuatro primeras operan en las habilidades sociales" (Goleman, 2010, p. 45).

Bar-On (1997) describe la inteligencia emocional-social como una serie de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, que impactan en el comportamiento inteligente del individuo (Brito et al., 2019, p. 28).

Su tesis doctoral realizada en 1988, con el nombre de: "The developmnet of a concept of psychological well-being", constituyó la base de su posterior formulación central sobre la inteligencia emocional (Brito, et al., 2019, p. 29).

Para este autor estas habilidades determinan la capacidad de comprender las emociones, como también expresar nuestros sentimientos y comunicarse con nosotros mismos, la capacidad de comprender los sentimientos de los demás y relacionarse con las personas, y además cómo se enfrenta a las demandas diarias, los desafíos y presiones que ejerce el medio en el que el individuo se desenvuelve.

El modelo está compuesto resumidamente por cinco componentes centrales y a su vez, de estos se derivan sub-componentes que se constituyen en 15 factores y que caracterizan al presente modelo teórico, los cuales son definidos a continuación:

1. Componente de Inteligencia Intrapersonal

-Autoconcepto: Representa la capacidad del individuo de mirar hacia su mundo interior, de percibirlo, comprenderlo y aceptarlo con precisión, generando un proceso de autoaceptación y autorespeto, esta habilidad está directamente relacionada con la autoconciencia, con el conocimiento y apropiación de deberes y derechos.

-Autoconciencia emocional: Este factor se define como la capacidad de ser conscientes, identificar y comprender las emociones propias, saber lo que está sintiendo y su origen. Éste es probablemente el componente factorial más importante de la inteligencia emocional-social y se asocia de manera integral con otros factores importantes de la IE.

-Asertividad / autoexpresión emocional: Este factor es muy importante y representa la capacidad para expresar de manera efectiva y constructiva tanto los sentimientos de sí mismo, pensamientos, como sus opiniones cognitivas.

-Independencia: Es la capacidad de ser autosuficiente y libre de la dependencia emocional de los demás y ser autodirigido por el pensamiento propio. Representa la capacidad de funcionar de forma autónoma frente a la necesidad de protección y apoyo de los demás. Significa tener un grado de fortaleza interior, que fomente la autoconfianza y el deseo de cumplir con las expectativas y obligaciones sin convertirse en esclavos de ellos.

-Autorrealización: capacidad para establecer metas personales y el impulso para alcanzarlas a fin de elevar y actualizar el potencial propio interno.

2. Componente de Inteligencia Interpersonal:

-Empatía: Es la capacidad de conocer y entender cómo se sienten los demás y ser sensible ante las necesidades del otro. Este factor de IE es fundamental para lo que se conoce como “conciencia social” , implica poner los intereses de los demás por delante de los propios cuando es necesario y ser un jugador de equipo cooperativo, colaborador y digno de confianza.

- Responsabilidad Social: Se define como la capacidad del individuo para identificarse con los grupos sociales, entre amigos, en el trabajo y en la comunidad así como con los demás de una manera constructiva y colaboradora.

-Relaciones Interpersonales: Es la capacidad para establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás. Se caracteriza por cultivar relaciones amistosas y de sentirse a gusto y cómodo en tales relaciones y de poseer expectativas positivas con respecto a la interacción social.

3. Componente de Manejo del Estrés:

-Tolerancia al Estrés: Este factor es definido como la capacidad de manejar las emociones de manera efectiva y constructiva, se trata de poder resistir y lidiar con los eventos adversos y las situaciones estresantes sin abrumarse.

- Control de los Impulsos: Es la capacidad de resistir o retrasar un impulso o tentación de actuar; asume la capacidad de aceptar los impulsos agresivos, así como controlar el comportamiento hostil y potencialmente irresponsable.

4. Componente de Adaptabilidad:

- Prueba de la Realidad: Se entiende como la capacidad para validar objetivamente los sentimientos propios y pensar con la realidad externa. Probar el grado de correspondencia entre lo que se experimenta y lo que realmente existe, implica una búsqueda de evidencia objetiva para confirmar sentimientos, percepciones, cogniciones, pensamientos y creencias.

-Flexibilidad: Este factor se basa en la capacidad para adaptar y ajustar los sentimientos, pensamientos y comportamiento a las nuevas situaciones y condiciones del medio.

-Resolución de Problemas: Significa resolver con eficacia problemas de naturaleza personal e interpersonal. Es una habilidad de naturaleza multifásica e incluye la capacidad de pasar por el siguiente proceso que va desde la detección de un problema, desarrollar la confianza, evaluar el problema y definir opciones de resolución hasta la toma de decisión final.

5. Componente del Estado de Ánimo en General:

-Optimismo: Se define como la capacidad de mantener una actitud positiva y esperanzada hacia la vida incluso frente a la adversidad.

-Felicidad: Este factor se define como la capacidad del individuo de sentirse satisfecho consigo mismo, con los demás y con la vida en general. En este contexto, la felicidad combina la auto satisfacción, la satisfacción general y la capacidad de disfrutar la vida (Brito, et al.,2019, pp. 29-30-31).

El modelo mixto de Inteligencia Emocional de Bar-On, plantea en su concepto la existencia de un conjunto de conocimientos y habilidades en lo cognitivo y emocional-social los mismos influyen en la capacidad general que tiene un individuo para afrontar efectivamente las demandas del medio, utilizando ésta meta-habilidad como herramienta para alcanzar el empoderamiento que brinda el autoconocimiento y la conciencia emocional, para orientar la conducta del individuo, de manera tal que éste pueda tener las herramientas necesarias para gestionar su propio crecimiento y desarrollo tanto a nivel personal como profesional de manera exitosa (Brito, et al.,2019, p. 32).

5- Adolescencia institucionalizada e inteligencia emocional (IE)

La adolescencia es una etapa del desarrollo que frecuentemente ha sido definida a partir de las crisis que la caracterizan, en esta el adolescente se enfrenta a una serie de cambios en un corto tiempo, de manera que se requiere de él un gran esfuerzo de adaptación (Carvajal, 1993). De esta forma, para que el adolescente logre transitar adecuadamente de la niñez a la adultez debe completar una serie de tareas, relacionadas con los cambios biológicos, cognitivos, morales, afectivos y sociales por los que atraviesa, las aspiraciones personales que posee y las expectativas de la cultura a la cual pertenece. Estas tareas le permitirán adquirir una identidad propia, independencia emocional de los padres y autonomía económica, para la cual deberá previamente seleccionar y capacitarse en una ocupación. Además, formará su propio sistema de valores, el cual devendrá en un comportamiento socialmente responsable. Finalmente, pondrá énfasis en la realización de un proyecto de vida personal (Callabed, et al., 1998, p. 4).

Los estudios revelan la influencia positiva de la IE durante la niñez y adolescencia sobre el rendimiento académico, la interacción social, mayor gestión en problemas emocionales, disminución de los niveles de agresividad, consumo de sustancias y en trastornos psicológicos como la ansiedad y depresión (Ghiglione et al., 2020).

Según la literatura, existen competencias emocionales esperables en ciertas etapas del desarrollo: los niños de 7 a 10 años ya ponen en marcha estrategias de ajuste como la solución de conflictos a través de la cooperación; entre los 10 y 13 años hay un mayor control de las circunstancias que pueden ser estresantes generando múltiples soluciones, se percibe realista la conducta emocional expresiva que mantiene con diferentes personas de su entorno, y de los 13 años en adelante existe una mayor integración del carácter moral, perciben cambios emocionales, existe mayor habilidad en el empleo de estrategias de presentación pues buscan incrementar sus relaciones sociales (Papalia y Martorell, 2017; Ugarriza y Pajares, 2004, citado por Vela y Zambrano, 2024, p. 2).

Aunque los NNA deberían desarrollar ciertas habilidades según su edad, Salguero (2011) menciona que esto sucede gracias a la interacción familiar, principalmente entre padres e hijos, ya que son los encargados de proporcionar un ambiente saludable y seguro para favorecer el desarrollo de habilidades ligadas a la inteligencia emocional (Hueche, et al., 2019). Establecer relaciones tempranas adecuadas con las figuras parentales para lograr apego seguro y seguridad emocional; tener vivencias positivas de aprendizaje e interacción social (González, 2016; Vigotski, 2001), que son necesarios para alcanzar una IE alta. Entonces, tanto las experiencias previas (factores de riesgo), así como la institucionalización temprana y

prolongada incidirán en el desarrollo deficiente de habilidades sociales (emocional y social) de los NNA albergados (Ainsworth, 1963; Fonagy, 2001, citado en Yslado-Méndez et al., 2019, p.197).

En este sentido la institucionalización surge como consecuencia directa de la ausencia de los cuidados parentales adecuados y de la obligación de proteger y garantizar los derechos de los niños que tiene el Estado.(Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2013), el cual debería ser usado como un recurso de última instancia, ya que expone a dicha población a secuelas permanentes, al limitar su vinculación familiar ocasionando un déficit en su desarrollo psicosocial (UNICEF, 2013). En (2013), Fernández-Daza y Fernández-Parra hacen referencia a la atención institucional, como ambientes de alto estrés que influyen en el desarrollo del cerebro, pudiendo causar deterioro cognitivo y dificultades en las habilidades sociales.

Pineda (2014) por su parte señala que la separación de la familia durante la adolescencia, especialmente cuando ocurre a una edad muy temprana, junto con situaciones como el abandono completo por parte de los padres y los problemas dentro del hogar, tienen un impacto negativo tanto en el comportamiento como en el bienestar emocional de los adolescentes, manifestándose en formas de agresividad, desobediencia, baja autoestima y autolesiones. Según Peres (2008), experimentar el abandono y la institucionalización contribuye al desarrollo de rasgos de personalidad que incluyen aislamiento e inseguridad en las relaciones y la interacción con el entorno, lo cual se asocia con la falta de habilidades sociales. Asimismo, la institucionalización afecta la construcción identitaria y las vivencias en el proceso de institucionalización permiten construir versiones sobre el deber ser y lo deseable, para sí mismos y la vida social (Di Iorio, 2010). En referencia a la IE en NNA institucionalizados, Ureña (2013), ha llevado a cabo una investigación (sobre el desarrollo de la IE en niños y niñas en edades comprendidas entre 9 y 11 años albergado en el Hogar Bíblico Roble Alto, Costa Rica) donde señala que este grupo tiende a mostrar deficiencias en la empatía y en la gestión adecuada de la agresividad, se entiende que se encuentran relacionadas en parte con experiencias de abandono, maltrato infantil y violencia intrafamiliar.

Otro estudio realizado en México (comparación de habilidades sociales y ajustes psicológicos en niños) refleja los niveles de ajuste psicológico en niños institucionalizados son muy deficitarios, en cuanto a habilidades sociales muestran resultados muy alejados a la asertividad, presentan dificultades para iniciar y mantener relaciones con sus pares, escasas habilidades para relacionarse con los demás y niveles de autoestima bastante bajos (González, et al., 2014). Por su parte Sánchez (2011), asegura que las experiencias previas en ambientes

inadecuados para su desarrollo integral serían el principal factor para un déficit en sus competencias personales, no permitiendo el adaptarse de manera eficaz a su entorno.

Yslado, et al., (2019) realizaron un estudio sobre las vivencias percibidas en el proceso de institucionalización y la IE en una población de NNA peruanos, con edades comprendidas entre los 7 y 18 años, donde se encontró que los NNA institucionalizados presentan problemas de ansiedad, pensamientos irracionales, trastornos psicósomáticos y sentimientos de inferioridad, como también baja autoestima, bajo autocontrol de impulsos, intolerancia a la frustración e inestabilidad emocional. En este estudio se encontró que los NNA institucionalizados obtienen puntuaciones que denotan IE baja.

No basta estar bien cuidado a nivel físico, educativo y recibir afecto en la niñez o adolescencia; es necesario establecer relaciones tempranas adecuadas con las figuras parentales para lograr apego seguro y seguridad emocional; tener vivencias positivas de aprendizaje e interacción social (González, 2016; Vigotski, 2001), necesarias para alcanzar una IE alta. Entonces, tanto las experiencias previas (factores de riesgo o protector), así como la institucionalización temprana y prolongada incidirán en el desarrollo deficiente de habilidades sociales (emocional y social) de los NNA albergados (citado por Yslado, et al., 2019, p. 197).

Vela y Zambrano (2024) realizaron una investigación cuyo objetivo fue comparar los niveles de IE en una muestra de NNA institucionalizados y no institucionalizados de Quito, Ecuador. Participaron 60 NNA con edades comprendidas entre 7 y 17 años. En la investigación se encontraron diferencias significativas puesto que los NNA institucionalizados presentan niveles bajos de IE, a comparación de los que no están bajo acogimiento institucional, que en su mayoría presentan niveles elevados de IE. Llegando a la conclusión, que las lecciones emocionales que se aprendan durante la niñez y adolescencia, se vuelven ventanas críticas de oportunidad para fijar hábitos emocionales esenciales que formarán parte de la vida.

La IE se refiere a la habilidad que posee un sujeto para monitorear sus propios pensamientos y emociones, así como también los estados emocionales de los demás (Salovey y Mayer, 1990). Bar On y Parker (2000) la definen como un conjunto de habilidades de predominio afectivo que también cuenta con elementos cognitivos, dado que cada uno de ellos influyen en la capacidad que tiene una persona para adaptarse y afrontar las demandas de su entorno de manera flexible, convirtiéndose en un factor que puede ayudar a determinar el éxito en la vida. Además, vivencias positivas de aprendizaje e interacción social, respaldadas por estudios de González (2016) y Vygotsky (2001), son cruciales para alcanzar una IE elevada.

Como se explicó en uno de los apartados, la IE ha mostrado en diversos estudios ser un constructo muy importante para el desarrollo de diversas funciones cognitivas, físicas y sociales (Salovey, Stroud, et al., 2002). La misma se conceptualiza como la capacidad de percibir, discriminar, asimilar, entender y manejar las emociones tanto las de sí mismo como la de los demás (Mayer y Salovey, 1997).

El modelo de IE percibida fue acuñado por Salovey, et al., (1995) quienes plantearon que está compuesta por tres aspectos: la atención a los sentimientos (cómo las personas prestan atención a sus sentimientos); la claridad emocional (cómo creen las personas percibir sus sentimientos) y la reparación de las emociones (la creencia del sujeto en su capacidad para regular los estados emocionales, interrumpir los estados de ánimos negativo y prolongar los positivos).

De esta manera, el poseer un adecuado manejo de las emociones facilita tener una correcta percepción de las mismas, permitiendo reconocer cómo se sienten, lo que ayudaría a tener control sobre las reacciones emocionales, por consiguiente, en última instancia, resulta fundamental para lograr una mejor adaptación al medio.

6- Reflexiones finales

Considerando que la IE ha mostrado una gran importancia en el ajuste psicológico y en el desarrollo social de los adolescentes, este trabajo se propuso estudiar cuáles son las características que este constructo presenta durante la adolescencia y cuál es la relación con otra variable, la institucionalización en Centros de Protección de 24 horas.

Desde sus inicios, el ser humano ha tenido la necesidad de vincularse con otras personas, generando redes de apoyo social que garanticen su sobrevivencia y permitan satisfacer su necesidad vital de comunicación y afecto (Howard y Johnson, 2004). Así, dentro del desarrollo biopsicosocial de cada individuo, Bronfenbrenner (1987) establece que todo ser se desenvuelve en interacción con su entorno, estableciendo vínculos afectivos.

Donde las emociones poseen un papel fundamental en nuestra supervivencia, no sólo están implicadas en la activación y coordinación de los cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales necesarios para ofrecer una respuesta efectiva a las demandas del ambiente (Cosmides y Tobby, 2000; Nesse, 1990), sino que son elementos fundamentales en la toma de decisiones (Damasio, 1994; Katelaar y Todd, 2001; Overskeid, 2000) y una fuente útil de

información acerca de la relación entre el individuo y su medio (Fridja, 1988; Mayer y Salovey, 1997; Plutchik, 1984; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995, citado por Salguero et al., 2011).

Por lo tanto las emociones funcionan como impulsos que nos llevan hacia un tipo determinado de conducta y este es activado por impresiones o pensamientos cognitivos que se quedan grabados en nuestro cerebro, lo cual provoca un determinado estado fisiológico en el cuerpo humano.

A lo largo de los antecedentes hallados existe un factor común, señalando la importancia de las emociones como fuente principal de las decisiones que se toman a lo largo de la vida. La comprensión del desarrollo y el funcionamiento del individuo es fundamental, detectar y explicar los cambios evolutivos que se producen en la expresión emocional, en la conciencia sobre los estados afectivos, en la comprensión de las emociones, en la regulación emocional o en la empatía (Ortiz, 2001).

La IE surge como un intento de responder a esta cuestión, es decir, resaltar el papel que tienen las emociones en nuestra vida intelectual y nuestra adaptación social y equilibrio personal.

Siendo la inteligencia emocional la habilidad humana para identificar, expresar, comprender, gestionar y transformar las propias emociones y las de otras personas. Este tipo de capacidad intelectual se puede desarrollar y potenciar a lo largo de toda la vida. Lo cual es fundamental para el correcto crecimiento personal.

La IE en adolescentes puede ser un camino el cual les ayude a comprender su pasado, procesar sus emociones y encontrar una forma más saludable de relacionarse consigo mismo y con los demás, permitiéndole manejar de manera efectiva sus emociones, como tomar decisiones más acertadas en determinadas situaciones.

Durante la adolescencia, el cerebro está en pleno desarrollo, especialmente en áreas relacionadas con la regulación emocional y la toma de decisiones. Esto hace que este periodo sea particularmente importante para el desarrollo de la IE.

Estudios realizados en Perú, México y Costa Rica sobre NNA institucionalizados e IE, los cuales señalan que los NNA presentan dificultades para iniciar y mantener relaciones con sus pares, escasas habilidades para relacionarse con los demás y niveles de autoestima bastante bajos, además problemas de ansiedad, pensamientos irracionales, trastornos psicosomáticos y sentimientos de inferioridad, como también baja autoestima, bajo autocontrol

de impulsos, intolerancia a la frustración e inestabilidad emocional tanto las experiencias previas, así como la institucionalización temprana y prolongada inciden en el desarrollo deficiente de habilidades sociales.

El desarrollo de la IE en los adolescentes institucionalizados es un proceso complejo que puede verse afectado por múltiples factores, como el entorno, las experiencias previas y el apoyo emocional que reciben en la institución. El entorno de las instituciones puede ser tanto un reto como una oportunidad para el desarrollo de la IE. La creación de un entorno seguro, donde los adolescentes sientan que pueden confiar en los adultos y en sus compañeros, facilitará el desarrollo de habilidades emocionales a través de programas que fomenten la empatía, la expresión y regulación emocional adecuadas.

Las intervenciones psicoeducativas podrían jugar un papel clave para fomentar la IE en los adolescentes, talleres sobre gestión de las emociones, resolución de conflictos, podrían ayudar a desarrollar autoconciencia emocional y habilidades interpersonales; espacios para explorar y gestionar sus emociones, el cual permitirá desarrollar habilidades para manejar el estrés, mejorar relaciones y tomar decisiones para enfrentar los desafíos de la vida.

Donde el personal de la institución es fundamental para el desarrollo de la IE, los cuidadores y los educadores que muestren comportamientos emocionales saludables (como empatía, el manejo del estrés y resolución de conflictos) servirán como modelos a seguir. La relación que establecen los adolescentes con el personal es un factor determinante en el desarrollo emocional. Ya que muchos adolescentes institucionalizados han sufrido experiencias traumáticas, lo que puede afectar negativamente su desarrollo emocional. Sin embargo la IE puede contribuir a su fortalecimiento si recibe el apoyo adecuado para trabajar en la resiliencia.

El propósito de este trabajo, fue contribuir al conocimiento sobre aquellos factores que favorecen un desarrollo positivo en los adolescentes. Se espera que el aporte que se realizó desde el constructo de IE en la adolescencia sirva, por un lado, para ampliar el conocimiento sobre las variables implicadas en esta etapa vital y, por otro lado, para aumentar las herramientas a la hora de realizar intervenciones dirigidas a este grupo etario dentro y fuera de la institución.

Referencias

- Abarca Castillo, M. M. (2003). La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica.[Tesis Doctoral,Universitat de Barcelona].
- Adomson, L. y Lyxell, B. (1996).Autoconcepto y cuestiones de vida: desarrollo de la identidad durante la adolescencia tardía. *Journal of Adolescence*, 19 (6), 569–582.
<https://doi.org/10.1006/jado.1996.0055>
- Amorín, D. (2008). Apuntes para una posible psicología evolutiva. Psicolibros
- Amorín, D. (2010). Apuntes para una posible psicología evolutiva. Psicolibros
- Aurelio,S. (2016). *Los sentidos del egreso en adolescentes internados en centros de protección de tiempo completo bajo la órbita INAU*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de la Republica]<https://hdl.handle.net/20.500.12008/8642>.
- Beloff,M.(s.f.). Modelo de la Protección Integral de los Derechos del Niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar.
<https://www.iin.oea.org-proteccion-integral.pdf>
- Berk, L.,E.(2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*.(4 ed.). Prentice Hall
- Blakemore, S. J. (2018). *La invención de uno mismo: la vida secreta del cerebro adolescente*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Brito, D., Santana, Y. , Y Pirela,G. (2019).El Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On.*Revista Facultad de Odontología Vol. 16 N° 1, p. 27-40*.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/cienciao/article/view/33634>
- Bronfenbrenner,U.(1987).*La ecología del desarrollo humano.Experimentos entornos naturales y diseñados*. University Press, Cambridge, Londres.<https://hdl.handle.net/20.500.12365/18032>
- Brukner, P. (1975). *Psicología social del autoritarismo*. Siglo XXI.
- Callabed, J., Comellas, M. & Mardomingo, M. J. (Eds.). (1998). El entorno social, niño y adolescente: familia, adolescencia, adopción e inmigración. *Revista de Psicología*, XXVI (2), pp. 255-278.

- Casas, J., Weigel, S., Crick, N., Ostrov, J., Woods, K., Yeh, E., y Huddleston- Casas, (2006). Crianza temprana y agresión relacional y física infantil en contextos pre escolares y domésticos. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27 (3), 209- 227.
<https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1085&context=psychfacpub>
- Carvajal, G. (1993). *Adolecer: la aventura de la metamorfosis. Una visión psicoanalítica de la adolescencia*. Tiresias.
- Centurión, Ma.J, Pivel, P. (2023). Capítulo 1. Adolescencias y derechos. Cómo actuamos desde la interdisciplinariedad. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 94(nspe 1), e402..<https://doi.org/10.31134/ap.94.s1.2>
- Cillero, M. (2001). El Interés superior del Niño en el marco de la Convención Internacional sobre los derechos del niño en Derechos de la niñez y la adolescencia. Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes. <https://www.iin.oea.org>
- Código de la Niñez y Adolescencia(2014).División Estudios Legislativos Cámara de Senadores República Oriental del Uruguay.
https://www.inisa.gub.uy/images/biblioteca_virtual/Codigo_de_la_Ninez_y_Adolescencia_actualizado.pdf
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013, octubre 17). El derecho del niño y la niña a la familia. Cuidado alternativo: Poniendo fin a la institucionalización en las Américas. Washington: UNICEF.
<http://www.oas.org/es/cidh/infancia/docs/pdf/Informe-derecho-nino-a-familia.pdf>
- Cóndor V., S., y Shuguli Z, C. (2024). Inteligencia emocional en niños, niñas y adolescentes institucionalizados y no institucionalizados. Un estudio comparativo. *Revista de Investigación Científica Puriq*, 6. <https://doi.org/10.37073/puriq.6.598>
- Collins, W. y Laursen, B. (2004). Relaciones cambiantes, juventud cambiante: contextos interpersonales del desarrollo adolescente. *The Journal of Early Adolescence* , 24 (1), 55-62. <https://doi.org/10.1177/0272431603260882>
- Convención Sobre los Derecho del Niño.(2006).Unicef.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Costa, M., Gagliano,R.(2000).*Tutelados y asistidos.La infancia de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas*. Paidós

- Craig, G. (2009). *Desarrollo psicológico*. Pearson Educación
- Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes*. Andres Bello
- Dávila, B., (2015). Educación Especial: Breves miradas de los actores en su práctica docente. EUMED <https://www.eumed.net/libros-gratis/2015/1457/index.htm>
- Denham, S. A. (2006). Competencia socioemocional como apoyo para la preparación escolar: ¿Qué es y cómo la evaluamos? *Educación temprana y desarrollo*. (1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Delval, J. (2000). *El desarrollo humano*. Siglo XXI Editores
- De Caro, D. M. (2013). El estudio del cerebro adolescente: contribuciones para la psicología del desarrollo. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*.
- Di Iorio, J. (s.f.). Infancia e institucionalización: abordaje de problemáticas sociales actuales. <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/2830>
- Dolto, F. (1995). *En Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Atlántida.
- Krauskopf, Dina. (2015). Los marcadores de juventud: La complejidad de las edades. *Última década*, 23(42), 115-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000100006>
- Fernández-Berrocal, P. (1995). Cognición social. In L. Gómez J. Canto (Eds.), *Psicología social*. Ediciones Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos Díaz, N., Extremera Pacheco, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, Vol 4, 159-167.
- Fernández-Daza, M., & Fernández-Parra, A. (2017). Problemas de comportamiento, problemas emocionales y de atención en niños y adolescentes que viven en acogimiento residencial. *Psychología*, 11 (1), pp. 57–70. *Universidad de San Buenaventura*

- Figuroa, K. A. y Funes, M. C. (2018) Inteligencia emocional, empatía y rendimiento académico en estudiantes universitarios. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina].
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/561/1/inteligenciaemocional-empatia-y-rendimiento.pdf>
- Flores- Lázaro, J., Castillo- Preciado, R.E., y Jiménez- Miramonte, N.A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de psicología*, 30 (2), 463-473.
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). La infancia y los objetivos del desarrollo, Publicado por División de Comunicaciones 3 United Nations Plaza New York, NY 10017, USA.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013). La situación de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe. Panamá: UNICEF. <https://www.relaf.org-biblioteca>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). Informe: situación de los derechos del niño en el 2014.
<https://bice.org/es/informede-la-unicef-situacion-de-los-derechos-del-nino-en-el-2014>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). La institucionalización por protección de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Montevideo Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, unicef Uruguay. <https://www.bibliotecaunicef.uy>
- Freire de Garbarino, M., Maggi, I. (1990). *Adolescencia I*. Roca Viva.
- Freire de Garbarino, M., Maggi, I. (1992). *Adolescencia II*. Roca Viva
- García Fernández, M., Peralbo, M. (1998). Los cambios evolutivos en la percepción de las relaciones familiares durante la adolescencia. *Revista Galego- Portuguesa de Psicología e Educación*, 2(2), 145-158. <http://hdl.handle.net/2183/6654>

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Basic Books/Hachette Book Group.

García F. M. Giménez S.I. (2010) La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo. *Revista Digital del centro de profesorado* 3(6), 43-52.
<http://www.cepcuevasolula.es/espinal>.

Garaigordobil, M. (2018). *La educación emocional en la infancia y la adolescencia. Participación educativa*. <http://hdl.handle.net/11162/178711>

Garrido Gutiérrez, I. (2000). *Psicología de la emoción*. Editorial Síntesis

Ghiglione, E. M., Trabucco, M. E., Pérez, M. D., Nuñez, V. M., Nieto, M. P., de Andrea, N., & Fantín, M. (2020). Datos de confiabilidad del Inventario de Cociente Emocional, EQ-I en escolares de nivel medio. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 12(1), 235-236.: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/514/5144928001/>

Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.

González, F. (2016). El pensamiento de Vigotski: momentos, contradicciones y desarrollo. *Summa Psicológica US T*, 13(1), 7-18. doi:10.18774/448x.2016.13.278

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.

González, C., Rueda, A., Benítez, G. (2014). Comparación de Habilidades Sociales y Ajuste Psicológico en Niños Mexicanos de Tres Condiciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(2), 2014 Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29238007005>

Hueche, C., Lagos, G., Ríos, N., Silva, E., & Alarcón-Espinoza, M. (2019). Vínculos afectivos en adolescentes institucionalizados, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1–19. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17217>

- Howard, S., y Johnson, B. (2004). Docentes resilientes: resistencia al estrés y al agotamiento. *Psicología social de la educación: una revista internacional*, 7 (4), 399–420.
<https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (2019) *Historia*.
<https://www.inau.gub.uy/institucional/historia>
- Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (2021). Estudio de Población y de capacidad de respuesta en el sistema de protección 24 horas de INAU. Relevamiento de recursos humanos y de niños, niñas y adolescentes atendidos. <https://bibliotecaunicef.uy>
- Instituto Nacional de los Derechos Humanos (2020). La infancia que no queremos ver. Encierro y salud mental de niñas, niños y adolescentes. Informe de Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura de Uruguay. <https://www.gub.uy-documento-publicaciones>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012 .
<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informeweb.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media*. Montevideo: INEEEd.
<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-dehabilidades-socioemocionales-en-tercero-de-educacion-media.pdf>
- Inhelder, B., Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescence*. P.U.F. (edición en castellano: De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Paidós, 1972)
- Klimstra, T.A., Hale, W.W.III., Raaijmakers, Q.A.W., Branje, S.J.T., y Meeus, W.H.J. (2010). Formación de identidad en la adolescencia: ¿cambio o estabilidad? *Revista de Juventud y Adolescencia*, 39 (2), 150–162. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9401-4>
- Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. *En publicación: Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>

Le Breton, D. (2010). *La edad solidaria: Adolescencia y sufrimiento*. En *souffrance. Adolescence et entrée dans la vie* [texto impreso] / David Le Breton; Camila Pascal (traductor). Colección Ciencias Humanas.

Ley N° 17.823 (Actualizado marzo de 2014) Código de la Niñez y la Adolescencia

López, C., E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/21805>

López, A. y Palumbo, J. (2013) Internados. Las prácticas judiciales de institucionalización por protección de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Montevideo.
UNICEF. <https://observatoriojudicial.org.uy>

Mayer, J. Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y DJ Sluyter (Eds.), *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones educativas* (pp. 3–34). Basic Books.

Mayer, J. Salovey, P., Caruso, D. (2000). Modelos de inteligencia emocional. En RJ Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>

Mendez, F. (2022). Relación entre la autoestima y las adicciones a las drogas en la adolescencia. [[Trabajo final de grado, Universidad de la República] Colibrí
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/34771#:~:text=https%3A/hdl.handle.net/20.500.12008/34771>

Mérida, J., Jorge, M. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.

Míguez, M y Sánchez, L. (2017). Cuerpos y emociones: etiquetas en la infancia. En: Vergara, G. y De Sena, A. (Ed.) *Geometrías sociales* (pp. 191-205). Estudios Sociológicos Editora.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/25153>

Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), pp. 11-30.
<https://www.redalyc.org-pdf-80530101>

- Muus,R.,E.(1991). *Teoría de la adolescencia*. Paidós
- Organización de Naciones Unidas (2010). Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños.
<https://www.unicef.org/spanish/videoaudio/PDFs/100407-UNGA-Res-64-142.es.pdf>
- Ortuño,S.J.(2014).Adolescencia: evaluación del ajuste emocional y comportamental en el contexto escolar.[Tesis Doctoral,Universidad de la Rioja,España]
- Papalia,D.,Olds,S., y Feldman,R.(2001).*Psicología del desarrollo*. Desarrollo Humano
- Papalia,D., y Martorell,G.(2017). *Estudio del desarrollo humano*.Traducido McGraw-Hill interamericana Editores,S.A. DE C.V.
- Pasqualini,D.,Llorens,A. (2010). Salud y bienestar de los adolescentes y jóvenes : una mirada integral.1a ed. - Organización Panamericana de la Salud -OPS
- Peres, M. (2008). Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados para el afrontamiento a su entorno inmediato [Tesis de doctorado inédita, Universidad de Granada, España].
- Pineda, M. (2014). Efectos que provoca la institucionalización en adolescentes que se encuentran en proceso jurídico en el hogar niño de la demanda en su desarrollo psicosocial [Tesis de maestría inédita,Universidad Rafael Landívar, Guatemala].
- Pinel, J. (2001). *Biopsicología* (6° ed.). Pearson Educación SA.
- Quiroga, S. (2004). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objetos*. UBA.
- Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (2010). Niños, niñas y adolescentes sin cuidado parentales en América Latina. Contextos, causas y consecuencias de la privación del derecho a la convivencia familiar y comunitaria. Relaf, Aldeas Infantiles. Buenos Aires, Argentina <https://www.relaf.org/biblioteca/Documento1.pdf>
- Sena, S. (2015). La construcción de la historia en adolescentes institucionalizados. [Tesis de maestría, Universidad de la República] <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7574>
- Salguero, M. J. C. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 178-188.<https://www.dialnet.unirioja.es>

- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European journal of education and psychology*, 4(2), 143-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129322659005>
- Salovey P, Mayer JD. (1990) Inteligencia emocional. *Imaginación, cognición y personalidad*, 9 (3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995) Atención emocional, claridad y reparación: exploración de la inteligencia emocional mediante la escala Trait Meta-Mood. En JW Pennebaker (Ed.), *Emotion, discovery, & health* (pp. 125–154). Asociación Estadounidense de Psicología. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Salovey, P., Caruso, D. (2000). Modelos de inteligencia emocional. En RJ Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D. y Patton, G. C. (2018). La edad de la adolescencia. La revista The Lancet sobre salud infantil y adolescente 2(3). [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schvarstein, L. (1992). *Psicología social de las organizaciones*. Paidós.
- Silva, D., Domínguez, P. (2017). Desinternar, sí. Pero ¿cómo? Controversias para comprender y transformar las propuestas institucionales de protección a la infancia y la adolescencia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef Uruguay. La Barca
- Suárez, M. (2023). Análisis de Propuestas de Intervención en Educación Emocional como Soporte a la Transición Escolar entre Educación Inicial y Primer Año: de la teoría a la práctica. [Tesis de Grado, Universidad de la República] Colibrí <https://hdl.handle.net/20.500.12008/38273>
- Tanti, C., Stukas, A.J., Hallorand, M.J., y Foddy, M. (2011). Cambio de identidad social: cambios en la identidad social durante la adolescencia. DOI: [10.1016/j.adolescencia.2010.05.012](https://doi.org/10.1016/j.adolescencia.2010.05.012)

- Van der Stel, M., y Veenman, MVJ (2010). Desarrollo de la habilidad metacognitiva: un estudio longitudinal. *Learning and Individual Differences*, 20 (3), 220–224.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.005>
- Venegas,D.(2023).*Racionalidad Jurídica y Protección Integral. Una mirada a los cambios en el sistema penal juvenil uruguayo durante el período 1990-2022*. URL:
<https://www.teseopress.com/racionalidadjurídica>
- Vela,S., Zambrano,C. (2024).Inteligencia emocional en niños,niñas y adolescentes institucionalizados y no institucionalizados. Un estudio comparativo.*PURIQ*, 6. e598.DOI.<https://doi.org/10.37073/puriq.6.598>
- Viñar, M. (2009). *Mundos Adolescentes y Vértigo Civilizatorio*. Trilce.
- Yslado-Méndez, R. M., Villafuerte-Vicencio, M., Sánchez-Broncano, J., & Rosales-Mata, I. (2019). Vivencias en el proceso de institucionalización e Inteligencia Emocional en niños y adolescentes:diferencias según variables sociodemográficas. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(2), 179–204. <https://doi.org/10.22544/rcps.v38i02.04>
- Warmuth, KA y Cummings, EM (2015). Examen de la adecuación al desarrollo de la Entrevista de Apego para Adultos en la adolescencia. *Developmental Review*, 36, 200–218.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.04.002>
- Wrzus, C., Wagner, J., Hänel, M., y Neyer, F.J. (2013). Cambios en las redes sociales y acontecimientos vitales a lo largo de la vida: un metaanálisis. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 53-80. <https://doi.org/10.1037/a0028601>