



## **Trabajo Final de Grado.**

**Modalidad: pre-proyecto de investigación.**

¿Está contemplada la Inteligencia Emocional de los y las adolescentes en los Centros educativos formales de secundaria de Montevideo?

Estudiante: Lucía Castro Acosta

C.I. 4.688.523-0

Tutora: Prof. Adj. Dra. Gabriela Fernández Theoduloz

Revisora: Prof. Agda. Dra. Esther Angeriz

## **Resumen.**

Actualmente se presencia a nivel social un aumento en general de problemas emocionales y, día tras día, múltiples noticias mundiales exponen la crisis emocional colectiva que caracteriza esta época, la cual denota la necesidad urgente de educación emocional. Esta última trabaja en pos del desarrollo de la Inteligencia Emocional y pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, ya que la adquisición de estas favorece las relaciones intra e interpersonales, el desarrollo y la salud integral, facilita la resolución positiva de conflictos, contribuye a la mejora del rendimiento académico, entre otras cosas. La Inteligencia Emocional es la habilidad que incluye el comprender y gestionar eficazmente las emociones, propias y ajenas, y es la adolescencia una etapa oportuna para el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades emocionales saludables, especialmente aquellas que implican mayor nivel de complejidad cognitiva. Es deber de la educación el fortalecer los factores de protección y contribuir a la disminución de factores de riesgo, en particular en la adolescencia.

Entendiendo la importancia de las competencias emocionales en los sujetos, y de que estas sean consideradas a la par de las competencias cognitivas por el sistema educativo, el propósito de este estudio fenomenológico será explorar cuán presente está el concepto "Inteligencia Emocional" en los planes de estudio y currículas básicas de los Centros educativos formales de secundaria, y en la formación de docentes en Montevideo. Para esto se realizará una recolección de documentación de los planes de estudio tanto de liceos, como de centros de formación docente de Montevideo, y se llevarán adelante entrevistas a directores y docentes de seis centros educativos de nivel secundario de la capital Montevideo.

Se espera conocer la realidad actual del lugar que ocupan las competencias emocionales en los procesos de educación formal de los y las adolescentes, sensibilizar sobre la importancia de la temática, y que la investigación sea de utilidad también como fundamento para el desarrollo y diseño de currículas básicas que potencien el desarrollo integral.

**Palabras claves:** Inteligencia Emocional, Adolescencia, Centros educativos formales de secundaria.

## **Fundamentación y Antecedentes.**

Desde hace décadas se presencia, a nivel social, un amplio incremento de problemas emocionales como depresión, ansiedad, agresividad, entre otros (Bisquerra y Pérez, 2012; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Goleman, 1995). Día tras día, múltiples noticias mundiales exponen la crisis emocional colectiva que caracteriza esta época. En El Portal de la Universidad de la República (2021) se expone que la tasa de suicidios viene creciendo desde hace 20 años en el país. Por otra parte, en una nota en el diario El País (2022) se expresa preocupación por el notorio aumento de casos de depresión infantil y juvenil que se observa en los centros de salud en el último tiempo. Asimismo, los índices de violencia han aumentado; según las cifras de delitos presentadas el pasado 8 de abril por el Ministerio del Interior de Uruguay, en el primer trimestre del 2022, con respecto al mismo período del año pasado, hubo un aumento del 33% en los homicidios (de 72 a 96 casos) y un aumento del 11% en violencia doméstica (10.141 casos denunciados en dicho período) (Ministerio del Interior, 2022).

Estas circunstancias, entre muchas otras, dejan al descubierto la “torpeza emocional” (Goleman, 1995, p.6) que nos atraviesa y se pueden pensar como el alto costo a pagar por el analfabetismo emocional. Tal situación denota la necesidad social de aprender a reconocer y regular las emociones (propias y ajenas), desarrollar empatía, mantenerse motivado y tener mejor control sobre las relaciones con los demás. En síntesis, se observa la necesidad urgente de educación emocional. Esta última, como se verá próximamente, trabaja en pos del desarrollo de la Inteligencia Emocional y apunta a fortalecer las relaciones, creando posibilidades afectivas entre las personas y generando una atmósfera basada en el respeto y el cuidado (López, 2005).

La Inteligencia Emocional es la habilidad de unificar razonamiento y emociones, reflexionando sobre estas últimas de forma más adaptativa para poder manejarlas y llegar a un razonamiento más asertivo. Esto implica procesos psicológicos básicos y también complejos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Para Mayer y Salovey (1997) la Inteligencia Emocional es una habilidad mental que permite procesar la información emocional con exactitud y eficacia, e incluye las habilidades de percepción, evaluación y expresión de las emociones; la facilitación emocional del pensamiento (que implica tener la habilidad de acceder o generar sentimientos que facilitan pensamientos determinados); la comprensión-análisis de la información emocional; y la regulación de las emociones. A través de dichas habilidades se puede usar la información emocional para guiar los pensamientos y las acciones. Esta es una visión funcionalista de las emociones y entiende la Inteligencia Emocional como independiente a los rasgos estables de personalidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Por otra parte, Goleman plantea un modelo con una visión más amplia que la expuesta anteriormente y la concibe como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, distintas habilidades cognitivas y aspectos motivacionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Desde esta perspectiva, la Inteligencia Emocional implica las habilidades de reconocer y entender las propias emociones y regularlas; la habilidad para mantenerse motivado (que incluye la capacidad de persistir a pesar de no obtener los resultados esperados y la capacidad de evitar la gratificación inmediata); la habilidad para reconocer emociones en los demás desarrollando la empatía; y la capacidad de administrar las relaciones a través de la utilización de la información emocional. La Inteligencia Emocional constituye así el vínculo entre las emociones, el carácter y los impulsos, por lo que su potencialización brinda mayores posibilidades para el desarrollo personal-integral (Goleman, 1995). Si bien hay distintos modelos de Inteligencia Emocional, todos coinciden en que la misma incluye el comprender y gestionar eficazmente las emociones, propias y ajenas (Roca, 2015).

La Inteligencia Emocional es una habilidad que como tal puede y debe ser enseñada, ya que las competencias emocionales son competencias básicas que facilitan un adecuado ajuste personal, académico, social y laboral (Palomera et al., 2008). La autoconciencia emocional es la habilidad que posibilita el correcto reconocimiento-designación y expresión de las emociones, lo que mejora la comprensión de sus causas y permite reconocer la diferencia entre las emociones y las acciones a las cuales estas nos incitan. Tener conciencia de las emociones propias, comprender cuál nos impulsa en determinado momento y en qué/cómo nos afecta, permitirá la anticipación a comportamientos inadecuados (Goleman, 1995; Brackett, 2020; Fernández-Berrocal y Cabello, 2021). La facilitación de las emociones y el aprovechamiento productivo de estas es una habilidad que incluye los procesos de ver cómo las emociones influyen en nuestro pensamiento, en nuestro procesamiento de la información y viceversa. Esta habilidad implica tener en cuenta las emociones al momento de razonar o tomar decisiones, dado que las emociones dirigen la atención hacia la información relevante para ella. Por lo antedicho, es una habilidad que permite mayor capacidad de automotivación, de responsabilidad y mejora la capacidad de concentración (Mayer y Salovey, 1997; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Roca, 2015; Fernández-Berrocal y Cabello, 2021).

Al tomar decisiones, las redes neuronales que generan y sustentan las emociones se activan considerablemente, por lo que es clave la gestión emocional para tomar decisiones ajustadas a las circunstancias, a las necesidades y los deseos racionales de las personas (Holian, 2006). Regular las emociones genera una disminución de los niveles de impulsividad y un aumento en el umbral de tolerancia a la frustración, lo que permite un mejor autocontrol de los comportamientos que responden a las emociones surgidas en

situaciones negativas-agresivas, dando como resultados comportamientos más asertivos (Goleman, 1995). Cabe destacar que la regulación emocional es la habilidad más compleja de la Inteligencia Emocional, y se resalta su importancia para que las emociones contribuyan a seguir metas en lugar de impedir su cumplimiento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Roca, 2015; Fernández-Berrocal y Cabello, 2021).

Por otra parte, la comprensión de las emociones ajenas y el desarrollo de la empatía posibilitan la capacidad de asumir otros puntos de vista, generan mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás y mejoran la capacidad de escucha. Altos niveles de empatía conducen a mayor cantidad de conductas sociales positivas (ej. prosociales, de autocontrol, asertivas) y reduce las conductas sociales negativas (ej. agresivas, de retraimiento) (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006). Estas habilidades posibilitan y dan lugar a la habilidad para dirigir las relaciones, analizarlas y comprenderlas, mejorando la capacidad de resolver conflictos y negociar desacuerdos; lo que trae consigo mayor asertividad y destreza en la comunicación, generando más popularidad y atractivo social (Goleman, 1995).

Las emociones pueden definirse como patrones de conducta preconscientes, que se desencadenan impulsiva y automáticamente ante situaciones (externas o pensamientos internos) que requieren de respuestas inmediatas (Bueno, 2021). Las mismas tienen tres componentes: *neurofisiológico*, referente a las respuestas físicas que conlleva (por ej, sudoración, taquicardia, hipertensión, etc); *cognitivo*, referente a la vivencia subjetiva del acontecimiento, mediado por el lenguaje; y *comportamental*, referente a las expresiones no verbales y al tipo de tendencia a la acción (Bisquerra, 2003). Las emociones pueden resultar desadaptativas si son inadecuadas en tiempo, intensidad y momento de aparición (Roca, 2015).

Primeramente, se planteó la coexistencia de dos mentes en las personas: por un lado, la *mente racional*, asociada con el neocórtex y encargada de emitir pensamientos de forma lógica y analítica, y por otro lado la *mente emocional*, asociada a estructuras subcorticales del cerebro, encargada de las emociones básicas (la ira, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la sorpresa), sentimientos e impulsos. A nivel evolutivo, la mente emocional precede y es la base sobre la cual se construyó la mente racional, lo que explicaría en parte la relación directa entre las emociones y los pensamientos. Cuando ambas mentes operan en armonía y en colaboración, se entrelazan las formas de conocimiento para que se actúe de forma óptima. Sin embargo, cuando hay urgencias emocionales o en situaciones calientes, la mente emocional secuestra a la racional, se apropia de esta y la pone a su disposición, motivo por el cual en múltiples oportunidades las personas se encuentran realizando conductas irracionales, dirigidas por emociones (Goleman, 1995).

En los últimos años, se han observado avances en la comprensión del correlato neuronal y de la base biológica tanto de las emociones como de su reflexividad (que refiere a la gestión/control consciente de las mismas). Las principales áreas del cerebro implicadas en la generación, en el reconocimiento, la valoración y la gestión de las emociones son la amígdala, el hipocampo, el tálamo, el estriado, la corteza cingulada y la corteza prefrontal. Al generarse una emoción, el sistema límbico emite diversas señales neuronales, siendo las primeras (a través de vías más rápidas) las destinadas a iniciar los comportamientos asociados con tal emoción, y en simultáneo (a través de vías más lentas) se manda señal hacia zonas de la corteza prefrontal del cerebro, lo que permite tomar conciencia de tal emoción y de lo que desencadenó en nosotros. Estas últimas señales son las que posibilitan reconducir la emoción de forma reflexiva en caso de ser necesario. Si bien somos, ante todo, seres emocionales, tenemos la capacidad y por ende la responsabilidad de ser racionales; lo que requiere necesariamente de una correcta gestión emocional, que implica entonces, por un lado, la capacidad de comprender los propios estados emocionales, y por otro, los recursos necesarios para reconducirlos (Bueno, 2021).

Tanto la infancia como la adolescencia son oportunidades claves para asimilar hábitos emocionales saludables. El temperamento heredado no determina nuestro destino, ni tampoco únicamente las vivencias infantiles como se creyó por mucho tiempo, porque el desarrollo cerebral no concluye en la niñez, incluso distintas regiones cerebrales implicadas en las habilidades emocionales descritas previamente se desarrollan a lo largo de la adolescencia, “madurando” entrada la edad adulta, y por ende también las funciones en las que participan (Blakemore, 2018). La *corteza prefrontal* es una de las regiones que atraviesa cambios importantes en la adolescencia, y es la implicada en las funciones ejecutivas (Blakemore, 2018; Bueno, 2021). Estas últimas son funciones cognitivas de alto nivel (como el autocontrol-autorregulación, la capacidad de planificación, la reflexión y la toma de decisiones), en donde también intervienen la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva; y son recursos que permiten armonizar el resto de las funciones y áreas del cerebro (incluyendo la amígdala que es el centro generador de las emociones), por lo que las funciones ejecutivas son parte fundamental de nuestra personalidad y de nuestro comportamiento (Bueno, 2021). También se observan cambios significativos en *la corteza temporal* que se implica en el lenguaje, la memoria y la comprensión social, y en *la corteza parietal* relacionada con la planificación de movimientos, la navegación espacial y el procesamiento multisensorial (Blakemore, 2018).

En consonancia con lo expuesto, se hace pertinente traer el concepto de *plasticidad cerebral*, el cual refiere a que la estructura y conectividad neuronal del cerebro cambian con la experiencia (Benavidez y Flores, 2019). En esta línea, los circuitos neuronales implicados en la actividad emocional también son maleables y se moldean a través de las lecciones

emocionales a lo largo del desarrollo; al mismo tiempo que las emociones van apareciendo en determinados momentos del proceso de crecimiento y van siendo suscitadas por las experiencias (Goleman, 1995). El entorno del adolescente contribuye en la formación fisiológica de su cerebro, tiene un papel fundamental en el modelado de la corteza durante esta etapa, porque el cerebro adolescente es especialmente dinámico, sensible a la experiencia y al entrenamiento. Es por esto que lo ideal sería que la educación emocional acompañe el desarrollo biológico y psicológico del sujeto. Asimismo, lo antedicho refuerza el planteo de la adolescencia como etapa oportuna para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades emocionales, especialmente aquellas que implican mayor nivel de complejidad cognitiva (Blakemore, 2018).

En la adolescencia se producen innumerables tensiones e inestabilidad debido al corte profundo que se da con la infancia (Dávila León, 2004). La adolescencia comprende el intervalo que hay entre los cambios biológicos de la pubertad y el momento en que el sujeto asume un papel estable e independiente en lo social, comenzando entre los 11-12 años y llegando a su fin entre los 19-25 años. Esta etapa está caracterizada por conductas generalmente impulsivas e influenciadas (sobre todo por los pares y la mirada de estos), un deseo fluctuante, y la búsqueda de sensaciones, lo que implica, por lo general, la adopción de ciertos riesgos. El aumento de la importancia de la mirada del otro (coetáneo, sobre todo), la hipersensibilidad a la exclusión social que hay en esta etapa, y las intenciones de encaje social comienzan a empujar las acciones y decisiones, lo que adquiere relevancia al momento de pensar en las conductas de riesgo, ya que se ha demostrado que los/las adolescentes-jóvenes asumen más riesgos por lo general cuando están en conjunto con otros pares, y sobre todo en *situaciones calientes* (Steinberg, 2008; Albert y Steinberg, 2011; Blakemore, 2018).

Desde la neurociencia se explica la alta susceptibilidad a los estímulos socioemocionales y el aumento de la toma de riesgos en la adolescencia por el desfase temporal en el desarrollo de dos sistemas neurobiológicos diferentes pero interrelacionados: el *sistema socioemocional*, por un lado, y el *sistema de control cognitivo*, por el otro, siendo este último el que se desarrolla posteriormente. El primero, localizado en áreas límbicas y paralímbicas, está involucrado en el procesamiento de estímulos sociales y emocionales, con circuitos neuronales que median el procesamiento de recompensas. El segundo, compuesto principalmente por las cortezas laterales prefrontales y parietales y partes de la corteza cingulada anterior, es el responsable de la autorregulación y del control de los impulsos. La brecha temporal en el desarrollo de ambos sistemas es lo que aumentaría la vulnerabilidad a las conductas de riesgo en el período de la adolescencia (Steinberg, 2008; Albert et al., 2013).

Además, en esta etapa se establece gran parte del *sentido del yo* (sobre todo el yo social), el cual permite reflexionar sobre cómo nos ven los otros, sobre nuestras acciones y también permite ser capaces de pensar posibilidades alternativas de acción. Las evaluaciones sobre nosotros mismos se relacionan con el fenómeno de la introspección, y la capacidad introspectiva aumenta en la adolescencia, estabilizándose en la adultez (Blakemore, 2018).

En las conductas adolescentes y las posibilidades de asumir riesgos influye, además, el entorno natural del sujeto que lo alienta a ser más independiente, lo que le brinda más oportunidades para la experimentación y la asunción de los riesgos naturales por las libertades recién descubiertas. Sin embargo, esto no siempre es malo, ya que hay riesgos que son necesarios para el propio desarrollo personal porque dan lugar a nuevas experiencias y aprendizajes. Por último, se destaca que la adolescencia es un proceso individual y se basa, por una parte, en el desarrollo evolutivo del cerebro de cada sujeto, y por otra, en los factores ambientales y los procesos psicológicos que lo acompañan, lo que hace clave que esta etapa se acompañe de entornos favorables, oportunidades de aprendizaje y del respaldo emocional necesario para potenciar el desarrollo (Blakemore, 2018).

A raíz de los beneficios que trae consigo el desarrollo de la Inteligencia Emocional, y dado que la adquisición de habilidades emocionales se podrá aplicar a múltiples situaciones adversas, la educación emocional puede pensarse como forma de prevención primaria inespecífica (Bisquerra, 2003). La educación emocional es un proceso educativo que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, las cuales son básicas y esenciales para el desarrollo integral de las personas, e indispensables como complemento para el óptimo desarrollo cognitivo. Como proceso debería ser continuo y permanente, iniciando desde los primeros momentos de vida en la familia y en la comunidad como totalidad, ya que todo comportamiento es educativo y cada miembro de la sociedad puede contribuir con su ejemplo a la educación emocional (Bisquerra y Pérez, 2012).

Es importante y necesario que el profesorado tenga formación continua en educación emocional, debido a que con una formación mínima ya se podrían introducir elementos de educación emocional en la práctica docente (Bisquerra y Pérez, 2012). Los docentes pueden adoptar tal marco teórico como herramienta de intervención en situaciones cotidianas, de forma tal que las habilidades emocionales y sociales queden integradas en el propio entramado de la vida escolar. Cada discusión/problema que acontece es una oportunidad provechosa para enseñar las habilidades emocionales, por ejemplo, a la hora de corregir alguna mala actitud. En esta misma línea, se resalta nuevamente la importancia de que las competencias/habilidades emocionales tengan el mismo protagonismo -si no más- que las cognitivas en los procesos educativos, ya que las



primeras habilitan un mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Goleman, 1995; Puertas et al., 2018).

Los avances de la neurociencia dieron fundamento biológico a la educación emocional. Bueno (2021) habla de educación emocional para lograr el *éxito vital*, concepto que refiere a la sensación subjetiva de bienestar, de sentirse razonablemente feliz con uno mismo y con lo que uno hace. Tal bienestar se plantea como proactivo, transformador y en constante transformación, porque el propio entorno es dinámico y la toma de decisiones proactiva es la que permite lograr y mantener el bienestar emocional. Esta toma de decisiones precisa necesariamente de la gestión emocional, por lo que esta última es clave para llevar una vida propia e integrada al entorno, digna y dignificante (Bueno, 2021).

Es por todo lo expresado anteriormente, que la educación emocional debería ser fomentada/fortalecida/estimulada desde la educación formal, ya que el contexto educativo es de los mejores escenarios para establecer políticas de promoción de salud y equilibrio emocional que alcancen a todos/as. Preparar a niños/as y jóvenes para el futuro requiere que se les brinde la oportunidad de desarrollar un concepto de sí mismos fuerte y positivo, con la autoconfianza, la autodisciplina y los dotes de inteligencia emocional y social para respaldarlo (Elias et al., 1999). En tal sentido, cabe destacar, que desde el Departamento Integral del Estudiante<sup>1</sup> (DIE) se plantea que la educación debe fortalecer los factores de protección y contribuir a la disminución de factores de riesgo, en particular en la adolescencia (DIE, 2021).

El contexto de emergencia sanitaria vivida en 2020, causada por la pandemia por COVID-19, dejó en evidencia la relevancia de que en la educación se tenga una perspectiva integral tanto de quien enseña como de quien aprende. Resultó fundamental incluir y profundizar en aspectos emocionales, sociales y psicoafectivos en conjunto con los pedagógicos y académicos para contribuir al bienestar personal y social de todos los actores de la educación (DIE, 2021). Es importante resaltar que la educación es un hecho relacional, entre educadores y educandos, siendo esenciales las características psicológicas y socioafectivas de dicha relación. En este sentido, el “Plan estratégico 2020-2024” de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) propone incluir la dimensión socioemocional como línea a desarrollar, y dentro del “Plan de inicio de cursos 2021” uno de los objetivos es acompañar a comunidades educativas para propiciar el desarrollo socioemocional de los estudiantes, el cual se relaciona directamente con el cuidado socio afectivo de toda la comunidad educativa (DIE, 2021).

---

<sup>1</sup> Departamento perteneciente a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), creado en el 2014 en Uruguay, con el objetivo acompañar y asesorar a docentes, equipos directivos, inspecciones y otros/as profesionales de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) sobre procesos y estrategias que contribuyan a consolidar una educación inclusiva desde la perspectiva de derechos (DGES, ANEP, s.f.).

Alrededor del mundo, diversos programas de educación emocional fueron implementados con éxito en el ámbito educativo, por ejemplo en Estados Unidos el *SEL: social and emotional learning*<sup>2</sup> (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005); en España, *Educación Responsable*<sup>3</sup> (Sigüenza-Marín et al., 2019); o en México, *Aprendizajes clave para la educación integral* (Secretaría de Educación Pública, 2017). Por otra parte, se hace pertinente mencionar la existencia del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica)<sup>4</sup>, un grupo de investigadores que estudian la Educación Emocional e imparten cursos experimentados con éxito en el sector educativo, que contemplan y trabajan las competencias emocionales (Bisquerra, 2009).

En Uruguay, en los últimos años, el desarrollo emocional y afectivo de los/las estudiantes ha tomado un rol protagónico, tanto en la educación pública como privada. La Inteligencia Emocional aparece explícitamente en los documentos que orientan la educación nacional (por ejemplo, en el Marco Curricular de Referencia Nacional del 2017, donde queda incluida dentro de la dimensión “ética del bienestar”), y tal enfoque teórico se implementa en muchos centros educativos del país (Motta, citada en Herrero, 2019). Se hace oportuno mencionar también que la educación emocional y la Inteligencia Emocional fueron los temas principales del *Proeducar 2019*<sup>5</sup> (Herrero, 2019).

En 2018 el programa *Educación Responsable* fue aplicado en algunos centros educativos del sistema público de Uruguay, de preescolar, primaria y ciclo básico. La evaluación del programa demostró que aquellos/as que trabajaban su desarrollo emocional-social-creativo desde edades tempranas son más generosos, sociales y asertivos que quienes no, además que tienen bajos niveles de estrés, de ansiedad y de agresividad. A partir del trabajo en conjunto con docentes, alumnado y familias, mejoró el clima en las instituciones educativas e indirectamente aumenta el rendimiento escolar (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, s.f.).

Se destaca, por otra parte, el proyecto educativo *SIENTO LUEGO APRENDO* que constituye un modelo de Intervención en Educación Emocional. Luego de su aplicación y posterior evaluación, se constató una mejora en el clima de trabajo y el relacionamiento del equipo institucional, en el manejo de las emociones de los/las niños/as, los problemas de convivencia de los/as estudiantes y en la disposición al aprendizaje (Gurises Unidos y Fundación reachingU, 2018).

---

<sup>2</sup> ver: <https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/what-is-sel/>

<sup>3</sup> ver en <https://www.educacionresponsable.org/web/contenidos-generales/el-programa.html>

<sup>4</sup> ver en

[http://www.ub.edu/grop/es/presentacion-grop/#:~:text=El%20GR%20\(Grupo%20de%20Investigaci%C3%B3n,por%20la%20Generalitat%20de%20Catalunya](http://www.ub.edu/grop/es/presentacion-grop/#:~:text=El%20GR%20(Grupo%20de%20Investigaci%C3%B3n,por%20la%20Generalitat%20de%20Catalunya)

<sup>5</sup> Evento de reflexión y capacitación que brinda la Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC)

Asimismo, múltiples investigaciones han confirmado, dentro del contexto educativo, relaciones significativas entre Inteligencia Emocional y aspectos importantes de la vida de los adolescentes, teniendo la primera efectos positivos en factores del desarrollo social, afectivo y emocional. A través de distintos estudios, se ha demostrado que adolescentes con alta Inteligencia Emocional gozan de mejor salud física-mental (Garaigordobil, 2018; Fernández-Berrocal y Cabello, 2021), que la inteligencia emocional disminuye la ansiedad en adolescentes (Julca, 2021) y también modula el riesgo suicida en esta etapa (Mamani et al., 2018). A medida que aumenta la Inteligencia emocional (específicamente la capacidad de comprensión y regulación de las emociones) también aumenta la felicidad subjetiva percibida por jóvenes (Guerra-Bustamante et al., 2019; Fernández-Berrocal y Cabello, 2021).

Por otra parte, se constataron gracias al desarrollo emocional mejoras en adaptación personal y social (Garaigordobil, 2018), mayor presencia de actitudes prosociales (siendo estas predictoras del nivel de adaptación social de los estudiantes) (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Jiménez y López, 2011), mejores relaciones interpersonales, mayor satisfacción interpersonal, comportamientos más adaptativos de regulación y mejor identificación emocional (Ciarrochi et al., 2001). Además, el desarrollo de la Inteligencia Emocional influye positiva y significativamente en las competencias comunicativas (Garaigordobil, 2018; Ortiz y Oseda, 2021), posibilita mayores niveles de empatía y mejora el autoconcepto-autoestima (Garaigordobil, 2018). El aumento de los niveles de Inteligencia emocional también reduce las conductas de acoso escolar (especialmente en competencia social y empatía) (Carbonell et al., 2019), mejora la convivencia en dicho ámbito y el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021).

Con lo hasta aquí expuesto queda por demás argumentada la importancia de la contemplación de la educación emocional a lo largo del proceso de educación formal y los beneficios que tiene la estimulación de las competencias emocionales incluidas en la Inteligencia Emocional, específicamente en la etapa de la adolescencia. Es por todo esto que considero relevante y necesario investigar sobre la presencia -o ausencia- de tales nociones en la realidad actual y concreta de la educación secundaria de nuestro país.

### ***Problema y preguntas de investigación.***

Esta investigación intentará explorar cuán presente se encuentra el concepto de Inteligencia Emocional en los centros educativos formales de secundaria de Montevideo, tanto en los planes de estudio/currículas básicas de estos centros, como en la formación de los/as docentes.

De este problema de investigación se pueden desprender las siguientes preguntas:

¿Se observa la presencia de la Inteligencia Emocional en las currículas básicas de los centros educativos de nivel secundario? ¿Existen dentro de currículas programas específicos orientados a potenciar la Inteligencia Emocional? Los/as educadores/as, ¿tienen formación en Inteligencia Emocional? ¿De qué depende la adopción o no de tal enfoque teórico? ¿Cuáles son las características de los centros educativos donde hoy se llevan a cabo intervenciones con este enfoque?

## **Objetivos.**

### ***Objetivo general.***

Explorar si está contemplada la Inteligencia Emocional de los y las adolescentes en los Centros educativos formales de secundaria de Montevideo, en los planes de estudio y en la formación de docentes en Montevideo.

### ***Objetivos específicos.***

Ob1: Indagar si la Inteligencia Emocional está presente en las currículas básicas de los centros educativos de nivel secundario.

Ob2: Indagar si existen dentro de las currículas programas específicos orientados a potenciar la Inteligencia Emocional de los/as adolescentes.

Ob3: Indagar si los/as educadores/as tienen formación en Inteligencia Emocional.

Ob4: Indagar de qué depende la adopción o no de tal enfoque teórico por parte de los centros educativos.

Ob5: Explorar las características de los centros educativos donde hoy se llevan a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje o intervenciones desde/con esta perspectiva.

## **Metodología.**

### ***Diseño del estudio.***

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico, transversal, y un alcance exploratorio-descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014).

La investigación cualitativa se enfoca sobre todo en la comprensión de fenómenos, explorando los mismos desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural y en relación con su contexto. Los estudios de alcance exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos o de los que hay poca información, y los estudios con alcance descriptivos, sirven para mostrar con mayor precisión las dimensiones de dicho fenómeno. El diseño fenomenológico fue elegido porque

a través del mismo se obtienen las perspectivas de los participantes, se explora, se describe y se intenta comprender lo que los individuos tienen en común con el fenómeno en cuestión, de acuerdo con sus experiencias. Por último, será una investigación transversal debido a que se recolectarán datos en un tiempo único (Hernández Sampieri et al., 2014).

### ***Fuentes de información y participantes.***

En este estudio se consultarán fuentes de información y se realizarán entrevistas a informantes calificados. Como fuentes de información se utilizarán, por un lado, los planes de estudio y los programas de asignaturas para ciclo básico y bachillerato, publicados en la página del Consejo de Educación Secundaria (CES), y los planes de estudio de los centros de formación docentes, publicados en la página de Consejo de Formación en Educación (CFE), por otro, ambos regulados por ANEP.

Los informantes a entrevistar serán directores/as y docentes de 6 centros de educación secundaria, de Montevideo. Los centros que se seleccionarán deben tener características socioeconómicas diferentes, es decir: privados-gratuitos, laicos-religiosos, y de contextos distintos, y en los cuales en algunos se encontrará presente dicho enfoque y en otros ausente, para ver las diferencias. El muestreo será no probabilístico, por conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2014).

### ***Instrumentos y técnicas de recolección de datos.***

Como técnicas se utilizarán la revisión-recolección de documentos y entrevistas semi-dirigidas (Hernández Sampieri et al., 2014).

Las entrevistas de tipo cualitativas son concebidas como reuniones para intercambiar información, a través de las cuales se logra la comunicación y la construcción de significados en conjunto, entre el entrevistado y el entrevistador. Las que son de tipo semi-dirigidas tienen la característica de que, si bien se basan en un guión de preguntas prescrito, el entrevistador tiene la libertad de añadir preguntas o cambiar el orden de las mismas. Por otra parte, los documentos son fuentes valiosas de datos cualitativos y ayudarán a entender el fenómeno central del estudio (Hernández Sampieri et al., 2014).

### ***Procedimiento.***

En un principio se realizará la actualización de bibliografía y la recolección de documentación en las fuentes previamente mencionadas, de los planes de estudio tanto de liceos, como de centros de formación docente de Montevideo, para el cumplimiento de los objetivos 1, 2 y 3.

Paralelamente, para el cumplimiento de los objetivos restantes, se realizará la búsqueda de centros educativos de nivel secundario de Montevideo que cumplan con los requisitos explicitados, y se proseguirá a entablar las primeras comunicaciones con los mismos para explicar la investigación, pedir su participación en la misma y fijar los encuentros. Asimismo, se elaborará el guión de las entrevistas. En las reuniones se llevarán a cabo las instancias de consentimiento informado y las entrevistas semi-dirigidas, con directores/as y con docentes que deseen participar. El contenido de las entrevistas se enfocará, por un lado, en indagar qué información tienen los/as actores de la educación sobre la Inteligencia Emocional y los beneficios de la misma, por otro lado, en los motivos que llevan a los/as directores/as y docentes de los centros a realizar (o no) intervenciones con esta perspectiva, y por último, en la exploración de las características de los centros donde sí se llevan adelante procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen en consideración de las competencias emocionales de los/as adolescentes y el equipo de educadores. Las entrevistas serán grabadas, para el posterior análisis.

### **Análisis de datos.**

El procesamiento y análisis de los datos se realizará a través del programa Atlas.ti®. La acción principal de esta etapa de la investigación es proporcionar una estructura a los datos obtenidos, para lo cual es necesario desgrabar, transferir y transcribir todos los datos recolectados en las entrevistas y en las fuentes de información consultadas al procesador de textos, revisar toda la información y determinar criterios de organización para ordenarla de acuerdo a ellos. Una vez revisados los datos en profundidad, se descubren unidades de análisis y se codifican en dos niveles, siendo el primero (*abierto*) para asignarles categorías y códigos, y el segundo (*axial*) para comparar las categorías y dar lugar a la interpretación de los datos y generación de hipótesis (Hernández Sampieri et al., 2014).

En la investigación cualitativa, la recolección de datos y el análisis de los mismos suceden prácticamente en paralelo; y el análisis debe ser un proceso ecléctico y sistemático, pero no rígido. Asimismo, el análisis de datos debe ser contextual, y es de suma importancia que se tenga en consideración en esta etapa la experiencia del investigador (Hernández Sampieri et al., 2014).

### **Consideraciones éticas.**

Esta investigación se llevará adelante teniendo en cuenta lo expuesto en el Código de Ética Profesional del Psicólogo del Uruguay (2000), donde se plantea que en las investigaciones se deben preservar los principios éticos de respeto y dignidad, con el objetivo de resguardar el bienestar y los derechos de las personas que participen en ella.

Se solicitará la aprobación del proyecto al Comité de ética en Investigación de la Facultad de Psicología, al cual se le entregará, además de la presentación del trabajo, una hoja de información y modelo de consentimiento informado.

Los/las participantes actuarán de forma libre e informada de acuerdo con la normativa vigente en el decreto N° 515 para investigación en Seres Humanos. Estos/as deberán firmar un consentimiento que informará qué se está investigando, por qué y para qué, así como también en qué consistirá su participación en la investigación. Asimismo, se garantizará la confidencialidad de los datos aportados, y se les informará a los/las participantes que podrán interrumpir la instancia en cualquier momento, si lo consideran necesario. Los procedimientos y técnicas empleados no suponen riesgo para quienes participen en el estudio. En caso de que se sientan afectados, se suspenderá su participación y se le brindará información sobre los servicios asistenciales de la Facultad de Psicología o de su prestador de salud, de ser necesario. Los/las participantes no recibirán compensación por su participación. Finalmente, los resultados del estudio estarán disponibles para todos/as aquellos/as participantes, y se publicarán en diferentes sitios vinculados con la temática.

#### **Cronograma.**

<b>MES</b>	<b>ACTIVIDAD</b>
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Actualización de bibliografía</li> <li>● Revisión-recolección de documentos.</li> <li>● Búsqueda de centros educativos formales de secundaria que cumplen con los requisitos.</li> </ul>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Elaboración del guión de las entrevistas.</li> <li>● Contacto con los centros y coordinación de encuentros</li> </ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contacto con los centros y coordinación de encuentros</li> </ul>
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Entrevistas</li> </ul>
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Entrevistas</li> </ul>
<b>6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Análisis de datos</li> </ul>
<b>7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Análisis de datos</li> </ul>

<b>8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Análisis de datos</li> </ul>
<b>9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Informes finales</li> </ul>

### **Resultados Esperados y Plan de Difusión.**

Se espera que, a partir de la presente investigación, se pueda conocer cuán presente está el concepto “Inteligencia Emocional” en los planes de estudio y currículas básicas de los centros educativos formales de secundaria, y en la formación de docentes en Montevideo. Asimismo, se pretende explorar en los motivos que llevan a la adopción o no de tal enfoque teórico por parte de los centros educativos, y las características de los centros donde hoy se llevan a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje o intervenciones desde/con esta perspectiva.

Por otra parte, se espera sensibilizar y brindar información sobre Inteligencia Emocional y sus beneficios para el logro del desarrollo integral de los y las adolescentes, a directores/as y docentes de los centros donde se observe escaso conocimiento sobre la temática.

Se pretende que esta investigación sea de utilidad también como fundamento para el desarrollo y diseño de currículas básicas en las cuales las competencias emocionales tengan el mismo peso, o mayor, que las cognitivas.

Por último se espera que la investigación proporcione conocimiento para el campo de estudio y que los datos recogidos sirvan de aporte para próximas líneas de investigación y exploración sobre el tema. En este sentido, podría pensarse distintas interrogantes a futuro como, por ejemplo, ¿de qué manera deberían integrarse estos contenidos en las currículas?, ¿los/las docentes pueden intervenir y/o trabajar con estos temas de igual forma que un/una psicólogo/psicóloga educacional?, es decir, ¿impactaría de la misma forma el trabajo sobre las competencias emocionales si es realizado por uno u otro de los/las profesionales?

En lo referente al plan de difusión, de ser posible se presentará la investigación en congresos relacionados con la temática y se publicará en revistas científicas. Asimismo, se difundirá y compartirá la información concluida con actores de la educación, el Consejo de Formación en Educación, el Consejo de Educación Secundaria, y público no académico en modalidad de taller.



## BIBLIOGRAFÍA

- Albert, D., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). The Teenage Brain: Peer Influences on Adolescent Decision Making. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114-120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>
- Albert, D., & Steinberg, L. (2011). Judgment and Decision Making in Adolescence. *JOURNAL OF RESEARCH ON ADOLESCENCE*, 21(1), 211 – 224. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00724.x>
- Benavidez, V., y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu*, 14(1), 25-53. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Research Gate. [https://www.researchgate.net/publication/41570276\\_Educacion\\_emocional\\_y\\_competencias\\_basicas\\_para\\_la\\_vida](https://www.researchgate.net/publication/41570276_Educacion_emocional_y_competencias_basicas_para_la_vida)
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2012, Mayo). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista Avances en Supervisión Educativa*. Avances en Supervisión Educativa. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>
- Blakemore, S-J. (2018). *La invención de uno mismo. La vida secreta del cerebro adolescente*. Ariel.
- Brackett, M. (2020). *Permiso para sentir. Educación emocional para mayores y pequeños con el método RULER*. Diana.
- Bueno, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, (1), 47-61. Revista Internacional de educación y bienestar. <https://rieeb.iberomx.com/index.php/rieeb/article/view/6/7>
- Carbonell-Bernal, N., Cerezo-Ramírez, F., Sánchez-Esteban, S., Méndez-Mateo, I. y Ruiz-Esteban, C. (2019). Programa de convivencia e inteligencia emocional en Educación Secundaria. *Creatividad y Sociedad* (29), 62-82. Research Gate. <https://www.researchgate.net/profile/Noelia-Carbonell-Bernal-Phd/publication/330728>

[808\\_Creatividad\\_y\\_Sociedad\\_Creatividad\\_y\\_emociones/links/5c5182a2a6fdccd6b5d38b32/Creatividad-y-Sociedad-Creatividad-y-emociones.pdf](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5)

Ciarrochi, J.V., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5)

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay. (2000). *Código de Ética Profesional del Psicólogo/a*. <https://www.psicologos.org.uy/sobre-cpu/codigo-de-etica/>

Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología. Facultad de Psicología. <https://www.psico.edu.uy/investigacion/comite-de-etica-en-investigacion>

Dávila León, O. (2004) Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 21, 83-104. Scientific Electronic Library Online. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art04.pdf>

Departamento Integral del Estudiante (DIE). (2021). *Aportes para contribuir al desarrollo socioemocional y acompañamiento psicoafectivo en las comunidades educativas de secundaria*. Consejo de Educación Secundaria. [https://www.ces.edu.uy/files/1\\_925\\_ANEXO.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/1_925_ANEXO.pdf)

Dirección General de Educación Secundaria., Administración Nacional de Educación Pública., (s.f.). *Departamento Integral del Estudiante*. Consejo de Educación Secundaria. <https://www.ces.edu.uy/index.php/departamento-integral-del-estudiante>

El País. (31 de Mayo, 2022). "Preocupa aumento de depresión juvenil: "es un problema serio" dijo Galiana. *El País*. <https://www.elpais.com.uy/informacion/salud/preocupa-aumento-depresion-juvenil-problema-serio-dijo-galiana.html>

Elias, M., Tobias, S., y Friedlander, B. (1999). *Educación con Inteligencia Emocional*. Academia. [https://www.academia.edu/39142920/EDUCAR\\_CON\\_INTELIGENCIA\\_EMOCIONAL\\_C%C3%B3mo\\_conseguir\\_que\\_nuestros\\_hijos\\_sean\\_sociales\\_felices\\_y\\_responsables](https://www.academia.edu/39142920/EDUCAR_CON_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_C%C3%B3mo_conseguir_que_nuestros_hijos_sean_sociales_felices_y_responsables)

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46. IBERO. [https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/6043/RiEEB\\_01\\_01\\_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/6043/RiEEB_01_01_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa*, 5(8), 107-127. Red de información educativa. [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/178711/Garaigordobil\\_Educacion\\_Emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/178711/Garaigordobil_Educacion_Emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186. Psicothema. <http://www.psicothema.com/pdf/3195.pdf>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. LeLibros. <http://LeLibros.org/>.
- Guerra-Bustamante, J., León del Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V.M., y Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional Intelligence and Psychological Well-Being in Adolescents. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 16,(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>
- Gurises Unidos,. Fundación reachingU (2018). *Siento luego aprendo. Un modelo de intervención en educación emocional*. Gurises Unidos. <https://www.gurisesunidos.org.uy/wp-content/uploads/2018/08/SientoLuegoAprendo.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Herrero, A. (18 de Febrero 2019). La Inteligencia Emocional avanza en la educación Uruguay. *El observador*. El observador. <https://www.elobservador.com.uy/nota/no-solo-de-libros-vivira-el-hombre-la-inteligencia-emocional-avanza-en-la-educacion-uruguaya-201921882451>
- Holian, R. (2006). Management decision making, ethical issues and “emotional” intelligence. *Management Decision*. *Emerald Publishing*, 44(8), 1122-1138. <https://doi.org/10.1108/00251740610690658>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). *Educación Responsable. Espacio Socioemocional*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/experiencias/educacion-responsable.html>
- Jiménez, M. I., y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117. Research Gate. [https://www.researchgate.net/profile/Esther-Lopez-Zafra/publication/233528663\\_Social\\_attitudes\\_and\\_social\\_adaptation\\_among\\_Spanish\\_adolescents\\_The\\_role\\_of\\_perceived\\_emotional\\_intelligence/links/0fcfd50ac8e2c4fcd7000000/Social-attitudes-and-social-adaptation-among-Spanish-adolescents-The-role-of-perceived-emotional-intelligence.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Esther-Lopez-Zafra/publication/233528663_Social_attitudes_and_social_adaptation_among_Spanish_adolescents_The_role_of_perceived_emotional_intelligence/links/0fcfd50ac8e2c4fcd7000000/Social-attitudes-and-social-adaptation-among-Spanish-adolescents-The-role-of-perceived-emotional-intelligence.pdf)
- Julca, L. (2021). *Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional para Disminuir la Ansiedad en Adolescentes del Nivel Secundaria. Revisión Sistemática* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Repositorio Digital Institucional. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/74341/Julca\\_SLE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/74341/Julca_SLE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- López, C, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>

- Mamani O, Brousett M, Ccori D, Villasante K. (2018). La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida. *Duazary*, 15(1), 39 - 50. <http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.2142>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Ministerio de Salud Pública. (2008). *Decreto Investigación con Seres Humanos*. Facultad de Psicología. <https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/decreto-investigacion-con-seres-humanos.pdf>
- Ministerio del Interior. (2022). *Cifras de delito en el primer trimestre de 2022*. <https://minterior.gub.uy/index.php/unicom/noticias/9918-cifras-de-delito-en-primer-trimestre-de-2022>
- Ortiz, S., y Oseda, L. (2021). La inteligencia emocional en las competencias comunicativas en adolescentes de 1o y 2o grado de secundaria, Trujillo 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5774-5797. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i4.724](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.724).
- Puertas, P., Ubago, J., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A., y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(2), 128–142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Portal de la Universidad de la República (2021). *Un tema que nos duele a todos*. Universidad de la República Uruguay. <https://udelar.edu.uy/portal/2021/07/un-tema-que-nos-duele-a-todos/>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454. Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924010.pdf>

Roca, E. (2015). *Integración de estrategias de Inteligencia Emocional en la terapia cognitivo-conductual*. Consejo General de la Psicología de España. <https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Inteligencia%20emocional%20y%20terapia%20cognitivo-conductual.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Tutoría y Educación Socioemocional. Educación secundaria. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/tutoria-socioemocional/V2-Tutoria-educacion-socioemocional-p160-327.pdf>

Sigüenza-Marín, V. S., Carballido-Guisado, R., Pérez-Albéniz, A., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>