



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República

Facultad de Psicología

**AUTORREGULACIÓN COMO MECANISMO PARA LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL Y LA RESILIENCIA EN LA ADOLESCENCIA.**

Trabajo Final de Grado

Producción teórica: Monografía

Estudiante: Giovanna Paula

C.I. 4.630.285-8

Tutor: Prof. Adj. Dra. Gabriela Fernández

Revisor: Asist. Mag. Liliana Suárez

Montevideo, Setiembre 2024

ÍNDICE

Resumen	3
Abstract	4
Introducción	5
Capítulo 1: Adolescencia	7
1.1 <i>Conceptualizaciones y características principales</i>	
1.2 <i>El Cerebro Adolescente</i>	
1.3 <i>Cerebro Socioemocional</i>	
1.4 <i>Modelos de los sistemas duales</i>	
Capítulo 2: Autorregulación	16
2.1 <i>Emoción</i>	
2.2 <i>Regulación emocional</i>	
2.3 <i>Autorregulación emocional</i>	
2.4 <i>Modelos de autorregulación</i>	
Capítulo 3: Inteligencia Emocional	22
3.1 <i>Conceptualizaciones</i>	
3.2 <i>Competencias emocionales</i>	
3.3 <i>Modelos de IE basados en competencias emocionales</i>	
3.4 <i>Autorregulación emocional e Inteligencia Emocional</i>	
Capítulo 4: Resiliencia	25
4.1 <i>Conceptualizaciones</i>	
4.2 <i>Emociones positivas y resiliencia</i>	
4.3 <i>Neurobiología de la resiliencia</i>	
4.4 <i>Autorregulación emocional y resiliencia</i>	
Síntesis	30
Referencias Bibliográficas	33

“La adolescencia es la única época en la que he aprendido algo”

-Marcel Proust-

En el presente trabajo académico el término “el/los adolescente/s”, se emplea para designar a todos los individuos que transitan la adolescencia sin distinción de sexo-género.

RESUMEN

La presente producción teórica monográfica se enmarca en el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. El objeto está comprendido en analizar y sistematizar los cambios neurobiológicos en la adolescencia y sus procesos de maduración cerebral en relación con el mecanismo de autorregulación emocional para el desarrollo de competencias socioemocionales como parte de la inteligencia emocional y la resiliencia.

Es crucial conocer y comprender al sujeto adolescente que a través de los cambios neurobiológicos impactan su vida emocional y social. Por lo tanto, el énfasis estará puesto en los procesos de maduración cerebral y la relevancia del mecanismo autorregulador que permite generar un control emocional para la toma de decisiones y evitar las conductas de riesgo en la adolescencia.

La adolescencia como un período de oportunidades, de crecimiento y de tránsito a la adultez, también enfrenta desafíos, cambios en un cerebro en construcción. En el bagaje teórico de diversos autores contemporáneos, se va a considerar los riesgos a los que se exponen los adolescentes y que deberán afrontar a través de competencias socioemocionales que favorezcan la autorregulación emocional, como parte fundamental de la inteligencia emocional.

En los últimos años la Inteligencia Emocional y la Resiliencia han cobrado dimensiones importantes en diversas investigaciones respecto a las relaciones interpersonales y la superación de adversidades. Esto lleva a reflexionar especialmente en la necesidad latente de los adolescentes en desarrollar habilidades socioemocionales, que permitan afrontar los cambios y la experiencia de vida del contexto en el que se encuentren. El adolescente debe afrontar el estrés que le genera acomodarse a su nuevo cuerpo, su identidad, sus vínculos, sus experiencias de vida, su rol en la sociedad, la vida adulta y, como tal, rearmarse, sobresalir y proyectarse a futuro.

Palabras claves: adolescencia, autorregulación, inteligencia emocional, resiliencia.

ABSTRACT

This monographic theoretical production is part of the Final Degree Project of the bachelor's degree in Psychology at the University of the Republic. The object is included in analyzing and systematizing the neurobiological changes in adolescence and its brain maturation processes in relation to the emotional self-regulation mechanism for the development of socio-emotional competencies as part of emotional intelligence and resilience.

It is crucial to know and understand the adolescent subject who, through neurobiological changes, impact his or her emotional and social life. Therefore, the emphasis will be placed on brain maturation processes and the relevance of the self-regulatory mechanism that allows generating emotional control for decision making and avoiding risk behaviors in adolescence.

The adolescence as a period of opportunities, growth and transition to adulthood, also faces challenges and changes in a brain under construction. In the theoretical background of various contemporary authors, the risks to which adolescents are exposed and that they must face through socio-emotional competencies that favor emotional self-regulation, as a fundamental part of emotional intelligence, will be considered.

In recent years, Emotional Intelligence and Resilience have gained important dimensions in various research regarding interpersonal relationships and overcoming adversity. This leads us to reflect especially on the latent need of adolescents to develop socio-emotional skills, which allow them to face the changes and life experience of the context in which they find themselves. He must face the stress caused by adjusting to his new body, his identity, his ties, his life experiences, his role in society, adult life and, as such, rearm himself, stand out and project a future.

Keywords: adolescence, self-regulation, emotional intelligence, resilience.

INTRODUCCIÓN

Recientemente el avance de las investigaciones en neurociencias ha aportado mayor conocimiento para comprender el funcionamiento cognitivo del cerebro, la forma en que el sistema nervioso se vincula con otras partes del cuerpo, las conexiones neuronales y su relevancia en el comportamiento humano, más específicamente en la maduración del cerebro adolescente. El cerebro es un órgano cuya estructura y funcionamiento se encuentra en constante cambio a lo largo de la vida. La adolescencia es un periodo del ciclo vital cuyo proceso madurativo del cerebro condiciona las conductas adolescentes y afirma las bases para la vida adulta (Bueno, 2023; Quintero, 2020; Arain, 2013; Steinberg, 2014).

La fundamentación teórica del presente trabajo se encuentra organizada en cuatro capítulos, el primer capítulo conceptualiza la adolescencia y sus principales características para comprender lo que sucede en el cerebro adolescente, como factor predominante más allá de los cambios físicos, biológicos y sexuales. Destaca la relevancia de los cambios y procesos de maduración del sistema nervioso, estructura, función y maduración cerebral vinculados a dos sistemas duales relacionados entre sí, cognición-emoción, el sistema socioemocional y el sistema cognitivo (Steinberg, 2014).

El segundo capítulo define la autorregulación emocional como mecanismo relevante para el control de emociones, toma de decisiones y conductas de riesgo en los adolescentes. La autorregulación emocional es un factor fundamental en la inteligencia emocional, dado que gestiona las emociones y conductas que benefician las relaciones interpersonales e intrapersonales, con efectos a nivel afectivo, social, cognitivo, etc. Existen varios modelos que abordan la autorregulación emocional desde competencias socioemocionales y que configuran las bases para desarrollar la inteligencia emocional y la resiliencia (Salinas-Ponce, 2021; Kuniyoshi, 2014; Tafet, 2008).

El tercer capítulo plantea la inteligencia emocional como la capacidad de identificar y manejar las emociones propias y ajenas que permiten desarrollar competencias para la autorregulación emocional. Las respuestas adaptativas y resilientes son necesarias para el afrontamiento de la adversidad y de situaciones de estrés en el tránsito adolescente, que permite mejorar la calidad de vida y el bienestar integral. Las principales características en adolescentes que han vivido situaciones críticas y estresantes se deben a recursos internos eficaces para ser resilientes y desarrollar la inteligencia emocional. Entre esos recursos o capacidades se encuentran el buen

manejo y control emocional (Salinas-Ponce y Villegas-Villacrés, 2021; Kuniyoshi, 2014; Tafet, 2008).

El cuarto capítulo aborda la resiliencia, el adolescente tiene la necesidad de adecuarse a los cambios que producen estrés y afrontarlos en relación con las experiencias del entorno, aprendizaje y crecimiento personal. Las funciones cerebrales, la capacidad de neuroplasticidad del cerebro y la autorregulación configuran los mecanismos neurobiológicos para la resiliencia.

A través de la revisión bibliográfica utilizada se fundamenta el marco teórico descrito en cada capítulo destacando a la adolescencia como periodo de oportunidades para el desarrollo humano y la importancia del bienestar integral de los mismos. Los desafíos y obstáculos que se presentan en la adolescencia y la capacidad que tengan o no para sobrellevarlos repercute en su vida familiar y social, negativa o positivamente. Para ello, se encuentran competencias socioemocionales que permiten desarrollar la autorregulación emocional, mecanismo que permite mantener el equilibrio neuropsicológico del adolescente y es parte fundamental para la inteligencia emocional y la resiliencia, y éstos para la salud integral de los adolescentes (Vinaccia et al., 2007; Kuniyoshi, 2014).

Capítulo 1: ADOLESCENCIA

1.1 Conceptualizaciones y características principales

Definir *las adolescencias* hoy implica un recorrido de conceptualizaciones que a lo largo de la historia emergen significativamente en nuevas formas de comprender a los adolescentes. Las sociedades y sus culturas han construido nociones y representaciones sobre lo que es la adolescencia desde teorías adultocéntricas (Gesto, 2000).

Cuando se piensa en el concepto *adolescente* surge en primera instancia la idea de una construcción social *negativa* sobre este grupo. Hasta la segunda mitad del siglo XX la adolescencia era estudiada puramente desde el campo biológico como consecuencia de los cambios físicos, hormonales y sexuales. En la actualidad, gracias al avance de la neurociencia se permite reconstruir y comprender la adolescencia desde los cambios neuronales. Unicef (2021) identifica el proceso del desarrollo del cerebro en la adolescencia como “una segunda ventana de oportunidades” (p.1). Quiere decir que es un tiempo donde el adolescente aprende nuevas posibilidades para construir su futuro, desde una mirada positiva y de bienestar. La adolescencia representa un periodo dinámico de crecimiento y desarrollo, capaz de establecer las bases para una buena salud (OMS, 2024; Arain et al., 2013).

Blakemore (2018) define la adolescencia como “una etapa crucial del proceso por medio del cual llegamos a ser seres individuales y sociales” (p.12). Es un momento que transcurre desde los cambios biológicos de la pubertad y el instante en que el sujeto adquiere estabilidad e independencia social. El adulto en el que se convierte el adolescente estará definido por los cambios hormonales, el entorno social y la maduración neurobiológica del cerebro (Blakemore, 2018).

Entender las estructuras y funciones cerebrales y su proceso de maduración ayuda a comprender las conductas que los adolescentes tienen, especialmente las que se denominan *conductas de riesgo*, que en mayor parte son asumidas en grupos de amigos. El adolescente se encuentra en un momento de “sensaciones intensas, búsqueda y autorregulación inmadura” (Steinberg, 2018, p.2).

Rodríguez (2017) agrega que la adolescencia posee inmensas “posibilidades de desarrollo” (p.12). Dentro de esas posibilidades se encuentran factores psicológicos importantes: la construcción de identidad, la maleabilidad, aceptación de su cuerpo, las relaciones sociales y forjar su propia personalidad (Rodríguez, 2017).

Dobbs (2011) entiende que la personalidad adolescente es consecuencia de un cerebro “en obras” (p.4). El adolescente como un ser especialmente sensible y adaptable se prepara para desprenderse de la seguridad de su familia y emerger al mundo exterior. Gutierrez (2014) sostiene que la transición de la niñez al ser adulto implica un recorrido que va desde el núcleo familiar al grupo de amigos y de éste, al mundo adulto. Es un adolescente que pasa “de una dependencia casi absoluta de los adultos a una independencia relativa, lo que implica convertirse en una persona que tiene responsabilidades, que puede tomar decisiones y que es autónoma y autosuficiente” (Portero y Bueno, 2019, p.40).

Es importante decir que no existe una definición exacta de la adolescencia, dado que dependerá de la variabilidad del sujeto. Casas et al. (2006) afirman que los procesos de desarrollo en cada área de la vida del adolescente (emocional y social), y los procesos de maduración neurobiológico, tienen sus propios tiempos y en situaciones de estrés pueden sufrir retrocesos. Sin embargo, ante las definiciones planteadas por cada autor referenciado, podemos acercarnos a decir que la adolescencia “hace referencia a un proceso de maduración biopsicosocial” (Quintero, 2020, p. 22); esto quiere decir, que no solo incluye la maduración de las funciones cerebrales, sino que, converge los procesos de desarrollo psicológico y social del adolescente.

La adolescencia comienza con la pubertad, definida como la producción de cambios físicos para alcanzar la maduración sexual y reproductiva. El campo de la endocrinología establece una conexión entre la glándula pituitaria en el cerebro y las glándulas sexuales, dando lugar a tres momentos de transformaciones. En primer lugar, los cambios corporales que dan paso a un segundo momento de maduración de los órganos sexuales culminando en el adecuado funcionamiento de estos (Gesto, 2000).

En cuanto a la edad de comienzo, vamos a situar a la adolescencia desde una visión cronológica, haciendo referencia al inicio de la menarquia en las mujeres, que en la mayoría de los casos se da alrededor de los 12,5 años, aunque existen casos donde se adelanta o se atrasa. En cuanto a los varones se ubica a partir de los 14 años (Bau et. al, 2009, citado por Rodríguez, 2017). Rodríguez (2017) toma como edad de inicio promedio a los 11 años y como edad de finalización alrededor de los 19 años. En este punto, es importante señalar que los procesos de maduración en el cerebro terminan hacia los 25 años (Arain et al., 2013).

Casas et al. (2006) plantean una división de la adolescencia en 3 fases: la primera es definida como adolescencia temprana que se da entre los 11 a 13 años. La segunda se denomina adolescencia media entre los 14 a 17 años y, por último, la adolescencia tardía establecida entre

los 17 a 21 años. Durante estas tres fases el ser humano alcanza el crecimiento físico, el pensamiento abstracto y establece su propia identidad. En la adolescencia temprana, el adolescente es propenso a preocuparse por su imagen generando curiosidad por los cambios que atraviesa su cuerpo. Sumado a los diferentes estados del humor, dispone sus primeros límites de independencia y presenta un pensamiento concreto sin medir su impulsividad, centrándose en objetivos personalistas. En la adolescencia media, las transformaciones corporales se ralentizan habiendo logrado gran parte de los cambios corporales. Menos en momentos de estrés, se comienza a establecer el pensamiento abstracto y complejo, conectando cognitivamente con ideales y logrando ponerse en el lugar de otros para comprender sus emociones. Es un tiempo de mayor conflicto con sus padres, predominando el interés en grupo de amigos, su influencia y las relaciones sexuales. En la adolescencia tardía, alcanzan el desarrollo físico y psicológico, logrando percibir las implicancias de sus acciones a futuro. Se produce una relación de adulto hacia adulto, ganando las relaciones individuales de la amistad e incrementando el compromiso para la búsqueda de metas en común y reafirmando sus valores (Casas et al., 2006).

Los cambios físicos y hormonales

Casas et al. (2006) plantean que la pubertad es la encargada de dar comienzo a los cambios fisiológicos, iniciando en la adolescencia temprana y culminando en la adolescencia media, más precisamente en la maduración de los caracteres sexuales secundarios. La segregación de hormonas en la corteza suprarrenal producirá el crecimiento de vello axilar, púbico y barba en los varones, así como el olor corporal, el incremento de secreción sebácea y el cambio de voz. Así también el eje hipotalámico-hipofisario se encarga de enviar señales bioquímicas para la segregación de hormonas del crecimiento, eventualmente la estructura corporal en varones y mujeres marca una diferencia. Posteriormente, el cuerpo se prepara para la maduración reproductiva, esto es, crecimiento de los testículos y pene en los varones y desarrollo de los órganos reproductores y el botón mamario en las mujeres. Se presenta la primera menstruación en las mujeres (menarquia) y eyaculación en los varones. La función endocrinológica y el sistema óseo serán los responsables del crecimiento de la talla, masa muscular en varones y de la pelvis femenina (Iglesias, 2013; Pedreira y Alvarez, 2000; Gee et al, 2022).

Los cambios psicológicos:

Dentro de la esfera de los cambios psicológicos se desarrollan las habilidades cognitivas del adolescente; son capaces de repensar los aprendizajes, cuestionando y desafiando la autoridad e incrementan el deseo de actividades sociales. Reflejan un pensamiento más abstracto, logrando una introspección sobre sus emociones y pensamientos. Se incrementa la velocidad de respuesta y la memoria, logrando la eficacia de actividades con mayor dificultad, razonando y planificando para la resolución de conflictos (Marina, 2014).

El adolescente se encuentra en una lucha por su independencia, sumado a preocupaciones por su imagen corporal, la intensidad en sus relaciones con pares, amigos y relaciones amorosas, mientras desarrollan su identidad (Iglesias, 2013). La lucha de dependencia-independencia, es un periodo de confrontación con sus padres generando más independencia y madurez. La importancia de la imagen corporal en base a las transformaciones físicas y la influencia social, provocan en el plano psicológico una inadecuación e inseguridad hacia su propio cuerpo, mientras se auto descubre y acepta, estableciendo su modo de ser y de relacionarse con el entorno (Iglesias, 2013 y Quintero, 2020).

Desde esta perspectiva el adolescente desarrollará su autoestima y autoconcepto. Mientras que el autoconcepto cobra relevancia a través de las personas significativas en su vida, formando su propia percepción. La autoestima se forma a través de su propia evaluación y su actitud positiva o negativa hacia sí mismo (Quintero, 2020). El avance del desarrollo cognitivo en la adolescencia media posibilita, en la adolescencia tardía, que el sujeto logre integrar los diversos componentes de la personalidad para formar un autoconcepto saludable (Petrovics et al., 2021).

Los cambios sociales:

Debemos resignificar la adolescencia en la actualidad, la sociedad cambia a medida que avanza la ciencia y la tecnología, y los adolescentes de esta generación (generación Z) están inmersos en las nuevas redes de comunicación. La realidad virtual entabla nuevas normas de comunicación entre los seres humanos y los adolescentes son parte de estos nuevos códigos de relacionamiento. El uso de los medios tecnológicos afecta los procesos de desarrollo en los adolescentes (Quintero, 2020). Las habilidades comunicacionales de estos adolescentes se manifiestan en conexiones emocionales de *emoticones*, evidenciando que lo real se ve

desplazado por lo virtual. Son nuevas formas de relacionarse más rápido, con amplitud de información, que generan nuevos modelos de vincularse y acercarse al *otro* (Quintero, 2020). Los adolescentes están expuestos diariamente a múltiples factores que influyen en sus comportamientos además de las redes sociales: los amigos, pares, relaciones con adultos y los entornos de vida del sujeto. Todos estos factores pueden fomentar actividades que ponen en peligro al adolescente (Arain et al., 2013).

1.2 El Cerebro Adolescente

El órgano que más se transforma durante la vida es el cerebro, produciendo cambios en la forma de pensar, actuar y relacionarse del ser humano. El desarrollo del cerebro comienza durante el embarazo y continúa desarrollándose durante la niñez y la adolescencia (Núñez et al., 2022). Entendiendo el término *desarrollo* en sentido amplio y que abarca todos los cambios del cerebro (crecimiento y nuevas formaciones estructurales y funcionales) y, por otro lado, *maduración* como un aspecto dentro del desarrollo centrado en lograr la funcionalidad, eficiencia y especialización plena de las estructuras y capacidades cerebrales (Blakemore, 2018). Los avances en las técnicas neurocientíficas de los últimos años han aportado una mayor comprensión del funcionamiento del cerebro en la adolescencia. La observación dentro del cerebro humano vivo y su estructura neuronal permite entender el comportamiento adolescente a través de la actividad cerebral (Blakemore, 2006).

Núñez et al. (2022) dicen que existen tres procesos de maduración neurobiológico predominantes del cerebro humano, que comienza desde el nacimiento y continúa durante la adolescencia. Estos procesos son la proliferación, la poda neuronal y la mielinización. En la niñez se da una *proliferación sináptica*, es decir el número de neuronas y conexiones nerviosas se incrementan sustancialmente. La densidad sináptica en este periodo es mayor que en la edad adulta. Posteriormente en la adolescencia este incremento disminuye a través de un nuevo proceso llamado *poda neuronal* que inicia en la región posterior del cerebro y culmina en la corteza prefrontal. La poda sináptica es la encargada de eliminar las sinapsis no utilizadas para aumentar la eficiencia sináptica. Este proceso cerebral dependerá del ambiente donde interactúa el adolescente y es primordial para la adaptación y la eficiencia de las funciones cerebrales.

Como tercer proceso en el cerebro tenemos la *mielinización*, los axones son cubiertos por una capa llamada vaina de mielina, que produce aislamiento eléctrico y mejora la conectividad de las neuronas. Esto favorece la velocidad, fluidez y estabilidad en la transmisión de información del

sistema nervioso. Mediante la mielinización aumenta significativamente la materia blanca y durante la poda neuronal disminuye la materia gris (Nuñez et al., 2022; Blakemore y Choudhury, 2006).

Dentro del cerebro vamos a destacar la función de la corteza prefrontal. Esta región es la que más demora en madurar en la adolescencia, pero es la parte del cerebro que ocupa un tercio del volumen en comparación con las otras y es el “nudo de conexiones” que integra “la información para, a continuación, dotarla de racionalidad y planificar las conductas” (Quintero, 2020, p.61). La corteza prefrontal tiene relación con las funciones ejecutivas y cognitivas, tales como: regular la conducta, la toma de decisiones y la interacción social (Nuñez et al., 2022). Está compuesta por tres áreas: la primera es el área orbitofrontal que determina límites para la impulsividad. La segunda es el área dorsolateral que establece las funciones de atención, memoria, planificación, resolución de conflictos y el autocontrol. En tercer lugar, encontramos el área ventromedial, que establece el procesamiento fino de las emociones: experiencia y expresión, en relación con las vivencias sociales y personales (Quintero, 2020).

Podemos decir que la corteza prefrontal “ofrece al individuo la capacidad de ejercer buen juicio cuando se presentan situaciones difíciles de la vida” (Arain et al., 2013, p.453). A su vez, establece el control de las emociones y conductas en situaciones sociales. Al ser la última en madurar, hace que el adolescente sea más propenso a respuestas impulsivas y emociones intensas (Quintero, 2020; Arain, 2013).

Las funciones de la corteza prefrontal son necesarias para ayudar al adolescente a pensar las consecuencias de sus conductas antes de realizarlas, la falta de madurez de esta región cerebral conlleva a tomar decisiones más impulsivas. Algunas de las conductas de riesgos con mayor presencia en la adolescencia, son: actividades delictivas, conducir con imprudencia, consumo de sustancias estupefacientes y de alcohol y relaciones sexuales sin protección (Steinberg, 2010; Godoy, 2017).

“La hipersensibilidad al placer y la búsqueda de experiencias novedosas forman parte de la naturaleza intrínseca del adolescente” (Godoy, 2017, p.5). Es un adolescente que, si bien puede comprender el peligro, acciona en comportamientos impulsivos. Arain (2013) diferencia entre “cognición caliente” y “cognición fría” (p.455). En momentos en que el adolescente está sumergido en emociones intensas su forma de pensar negativa provoca malas decisiones. Por

otro lado, en circunstancias donde las emociones son menos salientes tienden a tomar buenas decisiones. Posteriormente, en la adolescencia tardía y ante la consolidación de la corteza prefrontal, el adolescente no solo logra el control de sus pensamientos, emociones y comportamientos, sino que a su vez adquiere “habilidades de orden superior como la planificación y la resolución de problemas” (Núñez et al., 2022, p.56).

1.3 Cerebro Socioemocional

El desarrollo del cerebro social es esencial para la adolescencia, permite identificar sentimientos, acciones e intenciones en los demás y, por su parte, el entorno (pares, amigos y adultos referentes) se transforma en agente de influencia en los procesos de desarrollo de sus habilidades sociales (Portero y Bueno, 2019). Por consiguiente, las experiencias sociales del adolescente dejan huellas en los procesos cognitivos. La comunicación social establece pautas para que el adolescente perciba a otras personas, sus opiniones, ideas, sentimientos, creencias, ayudándolo a comprender a otros, tomando conciencia de sí mismos y desarrollando la capacidad de la Teoría de la Mente (Blakemore, 2006).

La capacidad de cognición social se desarrolla en dos procesos cognitivos: la capacidad de teorizar la mente y la capacidad de empatizar. Mientras que el primero tiene que ver con lo que ya se mencionó respecto a la capacidad de entender y predecir las acciones de otros, el segundo proceso está relacionado con la capacidad de colocarse en el lugar del otro para tratar de comprender y sentir sus emociones y acciones; esto es empatía. Si el adolescente es capaz de entrenar y fomentar la empatía, servirá de ayuda para fortalecer la autorregulación socioemocional (Goleman, 2013).

El área del cerebro vinculado a lo emocional es el *sistema límbico*, formado por el hipocampo, el hipotálamo y la amígdala. En el sistema límbico las estructuras están relacionadas entre sí y su principal tarea es “integrar las emociones y dirigir los instintos” (Quintero, 2020, p.56). La amígdala conecta las emociones con cada área del cerebro, conducta y memoria emocional (Quintero 2020; Arain, 2013).

A nivel neuroquímico también se dan cambios en el cerebro adolescente, sobre todo en la disponibilidad de algunos neurotransmisores. Durante la adolescencia, la dopamina, que incide en la respuesta emocional como en las experiencias de placer y dolor, aumenta propiciando

inestabilidad en los estados de humor y en la autorregulación emocional. Mientras que la serotonina desciende en la adolescencia, provocando poco autocontrol emocional (Arain et al, 2013). El sistema socioemocional referenciado como un sistema dopaminérgico, involucrado en lo emocional también se relaciona con los estímulos sociales. La dopamina altera la información social interactuando con la neurohormona oxitocina (Núñez et al., 2022).

Los procesos (estructurales, funcionales o neuroquímicos) que suceden durante el desarrollo del cerebro adolescente planteados, se encaminan al establecimiento de un comportamiento social y cognitivo adulto. Para el adolescente es un periodo identificatorio con sus pares; por lo tanto, serán sensibles a las influencias de estos y, sobre todo, en grupo de amigos serán más proclives a asumir riesgos. Núñez et al., (2022) afirman que los adolescentes en presencia de su grupo de pares “muestran una mayor preferencia por las recompensas inmediatas que las tardías, así como tomar decisiones más arriesgadas que cuando están solos” (p.59).

1.4 Modelos de los Sistemas Duales

El Modelo de Desarrollo Dual propuesto por Steinberg y el Modelo de Desarrollo Dual propuesto por Casey, refieren a dos sistemas que interactúan entre sí. Steinberg plantea el sistema socioemocional y el sistema de control cognitivo; Casey establece dos sistemas cerebrales considerando la comunicación y relación entre el sistema de recompensa y el sistema de control. El sistema socioemocional funciona a través del sistema límbico que incluye la amígdala, generando más sensibilidad emocional y exploración de emociones fuertes. En igual sentido el sistema de recompensa ubicado en el núcleo accumbens, tiene que ver con la búsqueda de recompensa y la motivación. En cuanto al sistema de control cognitivo, ubicado en la región de la corteza prefrontal, se encarga de la regulación emocional, la regulación de impulsos y la inhibición de respuestas automáticas en la adolescencia. El sistema de control cognitivo posee un proceso de maduración más lento y dado que en la pubertad se genera un incremento dopaminérgico en el sistema socioemocional, trae aparejado en el adolescente la necesidad de buscar nuevas sensaciones y tomar decisiones arriesgadas (Steinberg, 2014; Steinberg, 2021; Casey, 2014).

El Modelo Triádico de comportamiento motivado de Ernst et al. (2006) explica el comportamiento a través de tres sistemas funcionales: la corteza prefrontal, el núcleo estriado y la amígdala. Explica en la interrelación de estos tres sistemas, cada uno cumpliendo una función, como contribuye a evitar o regular las conductas de los adolescentes. El cuerpo estriado involucrado

en la motivación, la amígdala involucrada en los componentes emocionales y la corteza prefrontal implicada en la regulación de dichos comportamientos motivados, trabajan en conjunto para aminorar las actividades arriesgadas, impulsivas e intensidades emocionales presentes en la adolescencia.

El adolescente transita por cambios en sus habilidades cognitivas y emocionales, la relación entre el sistema socioemocional y el sistema de control cognitivo repercute en la toma de decisiones, las interacciones sociales y el comportamiento adolescente. El desbalance entre ambos sistemas incide a la hora de asumir conductas de riesgo (Paus, 2005; Spear, 2013).

Capítulo 2: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

2.1 Emoción

La emoción del latín *Emotio-Önis* proviene del verbo *Emovere* que significa moverse, entendiéndose como un mover de los estados del ánimo, sean agradables e intensos o no, y que genera una conmoción somática (R.A.E., 2024). Barlow et al. (2015) y Bonano (2001) definen las emociones como las reacciones psicológicas-fisiológicas de las personas en respuesta a las diversas situaciones o estímulos que atraviesan, que al integrarse al entorno social desarrollan un proceso de regulación orientado a una meta. Barlow et al. (2015) dividen las emociones en tres estados: *lo que piensa*, relacionado a los pensamientos conforme los estados emocionales (cognitivo). *Lo que hace*, las acciones en función a los estados emocionales (conductual) y *cómo se siente*, las sensaciones físicas (ejemplo: sudoración, enrojecimiento, palpitaciones, entre otros). Goleman (2022) dice que “existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variables, mutaciones y matices” (p.331).

2.2 Regulación Emocional

La regulación emocional es un proceso donde la persona desarrolla estrategias para identificar las emociones y saber en qué momento y de qué forma expresarlas (Gross, 1998). La regulación emocional ayuda a sostener, cambiar o eliminar las experiencias emocionales internas en su intensidad, duración o cualidad, con la finalidad de alcanzar una meta o una tarea. La regulación emocional puede ser automática o consciente e implica tres pasos: detección, objetivo y estrategia (Gross y Jazaier, 2014).

El objetivo está dado por lo que el sujeto quiere lograr, sus fines, mientras que las estrategias determinan los medios para la regulación emocional. El proceso desde que se genera una emoción está compuesto por: la selección de situación (detección); la capacidad de modificar la situación; el despliegue atencional como forma de redirigir la atención en busca de cambiar el estado emocional; los cambios cognitivos que buscan examinar el significado de la situación para influir en su propia emoción; y la modulación de respuesta para influir en la experiencia o comportamiento del sujeto (Gross y Jazaieri, 2014).

La experiencia emocional se compone de una situación, sea interna o externa, que detecta el sujeto y desde sus rasgos de personalidad evalúa (desde lo cognitivo), buscando estrategias que

generen una respuesta comportamental (Warner y Gross, 2010; Gross y Jazaieri, 2014). Dicha experiencia emocional, según Aldao et al. (2009), puede ser desarrollada desde estrategias adaptativas o desadaptativas. Dentro de las estrategias adaptativas se ubican la capacidad de resolución de conflictos y la reevaluación de lo emocional, que son beneficiosas para manejar situaciones estresantes y regular las emociones con resultados positivos en la salud, lo social, lo académico y laboral. Por otro lado, las emociones intensas con escasa capacidad de regulación propician estrategias desadaptativas, algunas son: pensamientos negativos, evitación experiencial y situacional y conductas de riesgos presentes en la adolescencia (Gonzalez-Pando et al., 2018; Aldao et al., 2009).

En la adolescencia la regulación emocional se consolida alrededor de los 13 a 18 años, como un proceso de maduración en sus estrategias cognitivas y conductuales (Schafer et al., 2016). Gross y Jazaieri (2014) plantean la conciencia emocional como una herramienta que es parte esencial de la regulación emocional adaptativa. El adolescente es capaz de reconocer sus propias emociones e identificar lo que siente con el fin de realizar o evitar una determinada respuesta. Los estados emocionales influyen cognitivamente en las respuestas emocionales del adolescente desde su experiencia subjetiva. El contexto también ocupa un lugar importante a la hora de desarrollar estrategias efectivas de regulación emocional, dado que es parte fundamental de las experiencias de vida del adolescente (Joormann y Stanton, 2016).

2.3 Autorregulación

La autorregulación se define como un mecanismo capaz de controlar, modificar, redirigir las emociones, conductas y cognición de manera adaptativa, ajustando su duración, dimensión y manifestación, con el fin de alcanzar objetivos o metas personales y/o sociales (Neuenschwander et al., 2012; Canet-Juric et al., 2016; Hofmann, 2012; King et al., 2017; Joormann y Stanton, 2016). Por su parte, Salovey y Mayer (1990) precisan que la autorregulación emocional permite controlar las emociones negativas para mantener en equilibrio la salud mental del sujeto.

Rosanblam y Murray (2017) hablan de autorregulación en base a tres esferas: autorregulación cognitiva, autorregulación emocional y autorregulación conductual. La primera, *la autorregulación cognitiva*, está relacionada al funcionamiento ejecutivo, toma de decisiones, autocontrol, atención. La segunda, *la autorregulación emocional*, se relaciona con la asertividad para expresar emociones y sentimientos fuertes adaptándolas de forma equilibrada. Tercera, *la autorregulación*

conductual, se relaciona con el control de impulsos y el afrontamiento de situaciones conflictivas y/o estresantes.

Para Canet-Juric et al. (2016) la autorregulación está compuesta por tres elementos: el primero en relación con *la meta* donde se direcciona una determinada acción. El segundo elemento es *el monitoreo*, proceso que identifica las emociones presentes y las deseadas. Por último, *los recursos*, que son los precursores para transformar los estados emocionales. Respecto a los recursos, Canet-Juric et al. (2016) y Hofmann et al. (2012) desarrollan tres procesos autónomos de la función ejecutiva del cerebro que participan como recursos para la autorregulación, los cuales son: la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la inhibición, que influyen en el comportamiento, cognición y emoción.

El control inhibitorio, es la capacidad para mantener la atención focalizada en la tarea que se esté realizando o en la meta a la que se pretende llegar, implica evitar cualquier estímulo de distracción. Un adolescente que debe focalizarse en su objetivo o mantener un comportamiento adaptable al medio, deberá controlar, limitar o inhibir cualquier estímulo de gratificación o accionar impulsivo que implique desviarse de la meta o derive en una conducta de riesgo o desadaptativa. La memoria de trabajo refiere a la capacidad de conservar la información importante para lograr las metas en base a representaciones mentales aprendidas, que sirven para el control conductual. El cerebro en la adolescencia desarrolla conexiones basadas en las experiencias de su edad. Adolescentes con baja capacidad de memoria de trabajo evidencian comportamientos más automatizados e impulsivos y no logran sostener las representaciones mentales adaptativas, afectando la autorregulación, el desenvolvimiento social y el desempeño académico, entre otros. Por último, la flexibilidad cognitiva permite identificar las estrategias más adecuadas, cambiar la perspectiva o modificar representaciones mentales en base a la información inmediata que ingresa con el fin de alcanzar las metas o resolver conflictos. (Canet-Juric et. al, 2016 y Hofmann et. al, 2012)

Crandall et al. (2017) y Morawska et al. (2019) afirman que la autorregulación es la habilidad para incorporar conductas acordes a las normas sociales y morales, donde dicha habilidad se encuentra regida por la corteza prefrontal (sustrato de las funciones ejecutivas) especialmente durante la adolescencia. En este punto, como lo planteado en el cerebro adolescente, el área neurobiológica encargada de la recompensa e información social madura antes que el área enfocada en el control emocional. La autorregulación se desarrolla en la interacción entre el centro ejecutivo del cerebro (córtex prefrontal) y los centros emocionales del cerebro,

específicamente la amígdala (Goleman, 2013). La toma de decisiones en circunstancias donde el adolescente experimenta sensaciones extremas y/o es influenciado por grupos de amigos, sumado a una desregulación emocional, trae como resultado una baja capacidad para resolver conflictos, conductas de riesgo, consumo de sustancias, deserción educativa, trastornos emocionales, relaciones sexuales sin protección, entre otros. Por otro lado, si el adolescente logra planificar su vida en favor del control *metacognitivo* (pensamientos, acciones, emociones y motivación), tomar decisiones en base a sus consecuencias y ejecutar de forma efectiva la autorregulación, será capaz de evitar riesgos y tendrá un mejor relacionamiento social, rendimiento académico y calidad de vida (Brunet et al., 2019; King et al., 2017; Panadero y Alonso, 2014; Trías et al., 2012; Taroco, 2018).

Rosanblam et al. (2018) plantean que existen determinados factores que influyen en el desarrollo de la autorregulación en la adolescencia. Entre los factores biológicos, como se mencionó anteriormente, el cerebro adolescente se encuentra en proceso de maduración neurobiológica. Dentro de los factores individuales encontramos las habilidades y competencias que desarrolla el adolescente para fortalecer el mecanismo de autorregulación. Con respecto a los factores relacionales, se destaca el efecto de las influencias de las relaciones con sus adultos referentes y de cuidados que afectan la calidad de vida del adolescente. Por último, factores ambientales que se relacionan a los ambientes de vida del adolescente, pueden ser estresantes, violentos o acogedores, contenedores y garantizar o no el buen desarrollo de su autorregulación emocional.

2.4 Modelos de autorregulación

Kuniyoshi (2014), expresa que los modelos de Inteligencia Emocional (concepto que se desarrollará más adelante), tienen en común la capacidad de poder reconocer y manejar las emociones, dentro de un proceso y de un balance psicológico denominado autorregulación. A su vez existen modelos que abordan la autorregulación emocional, los cuales son:

Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional

Bonano (2001) explica un modelo basado en anticipar las emociones y lo fracciona en tres categorías de autorregulación: una basada en la regulación de *control* que tiene que ver más con respuestas automáticas de control emocional. La segunda sería la regulación *anticipatoria*, la capacidad de anticiparse a determinadas reacciones emocionales. La tercera categoría está

dada por la regulación *exploratoria*, donde el sujeto explora nuevas habilidades a ser potenciadas a través de nuevas actividades.

Modelo Autorregulador de las Experiencias Emocionales

Higgins et al. (1999) refieren a que la autorregulación funciona acorde a los estados de placer o displacer que generan las experiencias emocionales, a través de tres factores de autorregulación. El primero es la *anticipación regulatoria* que implica poder imaginar con anticipación la satisfacción o no de determinada situación, lo que lleva al sujeto a una respuesta con motivación positiva o negativa. El segundo es la *referencia regulatoria*, cuando los sujetos ante una misma situación adoptan posturas diferentes como motivación positiva o negativa. El tercero es el *enfoque regulatorio*, el objetivo final como respuesta emocional es guiado por un enfoque de prevención o un enfoque de promoción. El enfoque de prevención tiene como guía motivacional las aspiraciones personales y el enfoque de promoción tiene como motor la responsabilidad y seguridad (Kuniyoshi, 2014).

Modelo de Autorregulación de Gross

El autor describe cinco principios para que los sujetos puedan autorregularse emocionalmente, o sea intervenir en las emociones propias para modificar su accionar como respuesta. El primer principio es la *selección de la situación*, refiere a la elección de estar o no en determinado suceso que permite evitar una emoción negativa o validar una emoción positiva, con el fin de influir en el impacto emocional. El segundo principio es la *modificación de la situación*, es una estrategia utilizada por el sujeto que toma esa selección de situación realizando una acción de modificación sobre el impacto emocional. El tercero es el *despliegue emocional*, el sujeto logra prestar atención para elegir en qué centrarse ante determinada situación. El cuarto es el *cambio cognitivo*, dentro de las diversas posibles respuestas de acción y su significado el sujeto elige con cuál quedarse. Por último, se encuentra la *modulación de la respuesta*, es la capacidad de influir en la expresión emocional de forma que el sujeto puede cohibir o realizar dicha respuesta (Barret y Gross, 2001; Gross y John, 2002; Gross, 2002).

Mientras que el último principio del modelo de Gross tiene puesta la atención en la respuesta emocional, los cuatro primeros, como estrategias de afrontamiento emocional están centrados en las experiencias de vida del sujeto. Una adecuada aplicación de los mecanismos de

autorregulación emocional visualizados a través de estos modelos, permiten una integración saludable para el sujeto a nivel cognitivo, emocional, social y biológico (Kuniyoshi, 2014).

Guinosso (2023) y Rosanblam y Murray (2018) abordan el desarrollo de la autorregulación en adolescentes a través de la importancia, no solo de las principales características mencionadas en cada modelo de autorregulación, sino que a través de la importancia de los *correguladores*. Los adultos referentes que forman parte de la vida del adolescente sean padres, cuidadores, educadores, tutores, etc., actúan como modelos para la adquisición de habilidades de autorregulación. Dichas habilidades permiten al adolescente controlar las emociones en forma saludable, permanecer concentrado en una determinada tarea y empatizar en las relaciones sociales. Los adultos correguladores utilizan su propia capacidad de regulación para ayudar al adolescente a lograr su estado emocional autorregulado. Esto se da a través de un entorno adecuado para la enseñanza-aprendizaje, dando sentido a la autonomía del adolescente, en base a una relación amena, flexible y de conexión, enseñando y ejercitando competencias de autorregulación.

Capítulo 3: INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.1 Conceptualizaciones

La Inteligencia emocional es una habilidad que favorece el desarrollo emocional e intelectual de las personas. Es la capacidad para conocerse a uno mismo, tener conciencia y autorregular las emociones propias, así como la capacidad para identificar, entender y gestionar las emociones, deseos e intenciones de los demás, con el fin de orientar las acciones y pensamientos (Salovey y Mayer, 1989; Gardner, 2011; Goleman, 2022; Bisquerra, 2011). La Inteligencia emocional permite elaborar el contenido de las emociones con el fin de conocer su causa y desarrollar competencias que regulen y produzcan reacciones adaptables (López-Noguero et al., 2023). Para Sternberg (2000) la inteligencia emocional está conformada por la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. La inteligencia interpersonal está relacionada con la inteligencia social y la inteligencia intrapersonal tiene que ver con la inteligencia personal, ambas contribuyen al bienestar del sujeto íntegro. Goleman (1995) complementa con el binomio cognición-emoción, asocia la cognición con la razón, el cerebro y lo emocional en relación con los sentimientos y el corazón. Muñoz (2019) afirma que la inteligencia emocional es el resultado de cómo se perciben y se vivencian las emociones actuando en consecuencia, refiriéndose a cinco emociones que son instintivas en el ser humano y que permiten manejar los sentimientos básicos: el miedo, el afecto, la tristeza, el enojo y la alegría.

3.2 Competencias Emocionales

Las competencias emocionales son “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (Tobón et al., 2010, p.11). Por otro lado, Perrenoud (2004) refiere que las competencias emocionales son recursos internos que posee el sujeto y que a través de la experiencia del hacer (su accionar a la hora de enfrentar adversidades) le permite resolver situaciones difíciles, adaptándose a los cambios.

Una persona con inteligencia emocional es capaz de regular las emociones a través de competencias emocionales que producen respuestas adaptativas (Goleman, 2022). Dentro de las estructuras cognitivas las competencias son modificadas por factores de aprendizajes y experiencias generando comportamientos inteligentes a través de tres fases: *entrada*, que implica el ingreso de la información, sea verbal o a través de lo sensorial; *elaboración*, que implica

el análisis y organización de la información que ingresa; y por último, la *salida que* es la respuesta y acción (Tobón et al. 2010).

Según Bisquerra (2009) un adolescente con competencias emocionales evitará las drogas, el alcohol y todas aquellas conductas de riesgo que ya hemos mencionado, se habla de un adolescente que enfrentará la vida de forma sana y productiva. Algunas de las competencias emocionales que ejemplifica el autor son: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las habilidades socioemocionales y las competencias sociales y personales. Cada una de estas competencias se pueden aprender como parte de la educación emocional. Implica adquirir la capacidad de reconocer las emociones propias y de los demás, identificar lo que está sucediendo interiormente para regular anticipadamente, edificar emociones positivas, presentarse con una actitud motivadora y poder avanzar (Bisquerra, 2000).

3.3 Modelos de Inteligencia Emocional (IE) basados en competencias emocionales

El Modelo de las Cuatro Ramas de Mayer (2001) identifica cuatro capacidades emocionales: la primera se relaciona con la habilidad de observar las emociones; la segunda es la capacidad de poner en práctica las emociones posibilitando el pensamiento; la tercera es comprender el significado, circulación y lenguaje emocional; la cuarta tiene que ver con saber dirigir las emociones personales y las interpersonales.

El Modelo de Competencias de Goleman (1995) implica cinco capacidades: reconocerse a sí mismo en lo emocional; manejar las emociones; automotivarse; reconocer las emociones de otros; y saber relacionarse.

El Modelo Multifactorial de Bar-On (1980) es un modelo que posee cinco componentes factoriales, de los cuales para el presente trabajo se va a tomar el componente intrapersonal e interpersonal. La inteligencia Interpersonal involucra la empatía, que ayuda a comprender las emociones ajenas para potenciar las relaciones sociales e interpersonales. El componente intrapersonal se enfoca en la autoconciencia emocional, que permite reconocer nuestras propias emociones y entender el impacto sobre nuestros comportamientos.

Las personas con capacidad para gestionar sus emociones e identificar y afrontar las emociones de los demás, son personas con habilidades o competencias emocionales que logran ser resilientes y obtener resultados satisfactorios en todas las áreas de su vida. Sin embargo, las personas que presentan cierto desorden emocional, que no cuentan con habilidades

emocionales para regular sus emociones tienden a estropear sus metas y tener conflictos internos (Goleman, 2022).

3.4 Autorregulación emocional e Inteligencia Emocional

Cada modelo de Inteligencia Emocional desarrollado anteriormente, establecen la importancia de gestionar adecuadamente las emociones propias y las ajenas, para ello, no solo es necesario reconocer nuestras emociones sino también poder controlarlas de manera adaptativa. La autorregulación emocional se vincula al proceso general de autorregulación psicológica, por el cual, precisa de un sistema que Kuniyoshi (2014) expresa como *feedback* de control que permita mantener el equilibrio homeostático emocional ante una determinada situación. El proceso de *feedback* emocional permite a la persona identificar la emoción en base a la situación vivida y gestionarla para el bienestar personal. Reconoce lo que está bien y lo que está mal desde una conciencia emocional, identificando debilidades y fortalezas para un posterior abordaje personal y poder emplear respuestas beneficiosas para el desarrollo personal y las relaciones en grupo (Kuniyoshi, 2014; Bonano, 2001).

Capítulo 4: RESILIENCIA

4.1 Conceptualizaciones

El término resiliencia (*resilio* en latín) proviene del significado de *volver atrás*. En física se entiende como la capacidad de recomponerse al estado original luego de recibir una fuerte presión (Becoña, 2006; Centurión, 2015 y Vinaccia et al., 2007). En las ciencias sociales se refiere a la capacidad de los sujetos a sobresalir sana y exitosamente de los contextos críticos en los que viven. La medicina aborda el concepto resiliencia desde los procesos biológicos que ponen de manifiesto mecanismos biológicos para el desarrollo de la resiliencia. Desde la psicología se enfoca en las características de la personalidad y mecanismos cognitivos presentes en los sujetos que permiten una adaptación positiva y eficaz para sobresalir del estrés, trauma y/o adversidad y que, a pesar de ello, logra proyectarse a futuro. Para la neurociencia el cerebro es el encargado y ejecutor de los mecanismos neurobiológicos encargados de la resiliencia ante situaciones estresantes (Grotberg, 2002; D'Alessio, 2021; Guillen et al., 2013 y Vinaccia et al., 2007).

En resumen, la resiliencia se define como la capacidad de superar hechos traumáticos, vivencias estresantes o factores biológicos de riesgo, logrando adaptarse y superar favorablemente las circunstancias adversas (ejemplo: pobreza, enfermedades, violencia y abuso intrafamiliar, catástrofes, pérdidas, separaciones, etc.), protegiéndose de la presión y edificar proyectos de vida (Grotberg, 2002; D'Alessio, 2021; Guillen et al., 2013 y Vinaccia et al., 2007). Para otros autores como Connor y Davidson (2003) la resiliencia actúa como escudo protector y de afrontamiento ante circunstancias estresantes, posibilitando una respuesta-acción positiva y un ser transformado (Krauskopf, 2007; Grané y Fores, 2019). Manciaux et al. (2001) y Cyrulnik (2002) entienden la resiliencia como una capacidad dinámica, en constante adaptación al medio, y que resulta de un proceso de aprendizaje en relación con otros a lo largo de la vida, influenciado por las relaciones del entorno y el ciclo de vida en la que se encuentra el sujeto.

El periodo de la adolescencia como proceso de transición y de cambios biopsicosociales y neuronales necesita de la resiliencia. El adolescente debe desarrollar ciertas capacidades que le permitan adecuarse a los cambios que le devienen y superar el estrés que le produce (Vinaccia et al., 2007; Uriarte, 2005). Entre los pilares principales de la resiliencia se encuentran: la competencia social, que permite conectar y empatizar con pares; la capacidad de resolver conflictos, el adolescente debe ser capaz de encontrar alternativas positivas a situaciones

cognitivas, emocionales y sociales estresantes. Tres pilares más asociados al control interno y a la relación en contexto, los cuales son: los mecanismos protectores, autonomía y adaptación. Por último, se encuentra el sentido de propósito y futuro vinculado a los objetivos de vida y donde se evidencia en la práctica los resultados de la resiliencia (Rodríguez-Piaggio, 2009).

Recientemente surge un concepto que va más allá de la resiliencia clásica, y que se basa en diferenciar entre resiliencia primaria y resiliencia secundaria. La resiliencia primaria es pensada en el nacimiento, disponiendo la capacidad del ser humano a afrontar la vida luego de nacer. Un recién nacido no puede sobrevivir solo, necesita de otros, desde el afecto, vínculos sanos, seguros y de cuidados para transitar la resiliencia primaria y dar paso a una resiliencia secundaria, una nueva forma de construirse en la vida. A su vez la resiliencia primaria configura factores genéticos correspondiendo a las primeras experiencias del recién nacido en relación con el entorno. La resiliencia secundaria se relaciona a las experiencias de vida (adversidades), aprendizajes, crecimiento personal a lo largo de la vida de las personas (Grané y Forés, 2019).

Un último concepto reciente sobre la resiliencia, que refiere Grané y Forés (2019), está centrado en una mirada hacia otros ámbitos en los cuales la resiliencia puede ser valorada, tales como: ámbito educacional, organizacional, comunitario, ecologista, etc. Refieren a la resiliencia generativa, cuya definición converge en una tríada de tres verbos: “generar, metamorfosear y vivir” (p.63). Esta idea subyace en que la resiliencia no es vista como una capacidad de resistencia a la adversidad, sino como crecimiento. Desde este enfoque la resiliencia es metamorfosis, construirse para dar vida a nuevos proyectos, no implica volver al mismo estado, sino que posicionarse en nuevas formas de aprendizaje y mejorar en la vida (Grané y Forés, 2019).

4.2 Emociones positivas y resiliencia

Las emociones son parte de las personas cotidianamente y las disponen a la acción o no. Las situaciones que se presentan en la vida diaria y cómo las perciben afectarán positiva o negativamente al ser humano (Centurión, 2015). Fredrickson (2009) plantea algunos conceptos respecto de la importancia de las emociones positivas y sus efectos en las personas. El primer concepto es el *efecto ampliador*, las emociones positivas amplían los pensamientos y sus efectos desarrollando recursos, entre ellos, la resiliencia. El segundo lo denomina el *Buffering Effect*, en el cual las emociones positivas median como amortiguador ante situaciones estresantes o difíciles, permitiendo al sujeto ser proactivo a la esperanza y resignificar las vivencias difíciles. El

tercer concepto lo denomina *desarrollo de resiliencia*, refiere que ante la repetición de experiencias emocionales positivas en la historia de vida del sujeto logra reforzar la resiliencia. Por último, plantea el *ciclo de retroalimentación positiva*, significa que a mayor resiliencia vivida reproduce emociones positivas reforzando las habilidades resilientes futuras.

Existen apoyos emocionales que son beneficiosos para la salud integral de las personas y por ende de los adolescentes, algunos de ellos son: el interés, la alegría, la satisfacción, el amor y el humor. El interés en la adolescencia es un estado emocional que permite aumentar las habilidades cognitivas y el conocimiento, estimulando a investigar, involucrarse y experimentar nuevas experiencias que potencien sus habilidades personales e inteligencia socioemocional. La alegría tiene un efecto positivo en las relaciones interpersonales, así como en la sexualidad, y las necesidades básicas como comer y tomar; facilitando la empatía, la autoestima, confianza en sí mismo y el relacionamiento y compromiso social. En cuanto a la satisfacción, Redorta et al. (2006) expresan que favorece a la creatividad fortaleciendo los recursos personales del adolescente. El amor desde la mirada de experiencias amorosas integra varias emociones positivas, entre las que ya nombramos (alegría, satisfacción, interés, entre otras), y proporcionar al adolescente habilidades sociales positivas que mejoran sus relaciones interpersonales y ayuda a la resiliencia. Por último, el humor vinculado también a lo narrativo permite representar las vivencias desde otra perspectiva, permitiendo tomar distancia emocional y a través de la risa proporciona sentimientos gratificantes. Cada una de estas emociones produce un comportamiento adaptativo necesario para la vida, siendo indispensable poder regularlas (Centurión, 2015).

4.3 Neurobiología de la resiliencia

Las situaciones difíciles que denotan peligro (real o imaginario) activan mecanismos de respuestas neurobiológicas de estrés, que conforman un circuito y funcionan como defensa ante las adversidades. Una activación prolongada o intensa en el tiempo del estrés puede producir daño en la estructura mental y física de las personas. Los mecanismos de respuestas neurobiológicas de estrés defienden y conforman un proceso de reparación del daño o recuperación.

Una vez disparada o activada la respuesta de estrés, tratan de protegernos al desactivar o contener la misma... Estos procesos -que podemos llamar mecanismos, señales y circuitos neutralizadores- se ponen en funcionamiento cuando ya pasaron las situaciones

adversas y son esenciales en el proceso de recuperación o reparación; por lo tanto, son procesos que forman parte de la resiliencia” (Bonet, 2019, p.57).

Esto permite mantener el equilibrio o la homeostasis del organismo. La homeostasis se encarga de adecuar el organismo ante las variaciones del entorno, manteniendo en constante los valores fisiológicos del medio interno: la temperatura, el PH, algunos metabólicos, etc. El sistema nervioso es clave en participar de la homeostasis y en conjunto con el hipotálamo, integrante del sistema límbico, sostienen la estabilidad interna (Bonet, 2019; Unam, 2024).

Por otro lado, el estrés crónico provoca cambios en el funcionamiento del sistema cerebral, quién actúa mediante un proceso denominado alostasis para dar respuesta a dichos cambios. Mientras la homeostasis mantiene el organismo en el mismo estado, la alostasis transforma su medio interno para afrontar la alteración que ingresa del exterior. Por ende, la homeostasis es un mecanismo que favorece la supervivencia y la alostasis es un mecanismo que permite resolver los cambios, adaptándolos para resolver situaciones fisiológicas y mantener la homeostasis (Bonet, 2019; Unam, 2024).

Un mecanismo fundamental es el denominado “circuito neutralizador” (Bonet, 2019, p.57), que favorece la afrontación del problema y la recuperación luego de atravesar el estrés y conforma el proceso de resiliencia. Desde este lugar, debemos conocer los procesos neurobiológicos y psicológicos que participan, no dejando de lado la importancia de las relaciones de afecto que colaboran para la resiliencia (Bonet, 2019). El cerebro transforma su estructura y funciones ante la información que recibe y modifica para mantener el equilibrio dinámico y lograr una función conductual adaptativa. Esta capacidad neurocerebral se denomina neuroplasticidad (capacidad de modificar la estructura y función cerebral), compuesta por mecanismos estructurales y neuroquímicos. Es así como el cerebro tiene la capacidad para modificar, aprender, adaptarse y desarrollarse, formando nuevas conexiones neuronales. La plasticidad permite la recuperación de ciertas zonas dañadas y muestra al cerebro como un todo integral (D’Alessio, 2021; Grané y Fores, 2018; Bachrach, 2016).

Los mecanismos estructurales y neuroquímicos son mediadores ante las respuestas provocadas por el estrés y configuran los mecanismos neurobiológicos de la resiliencia. Por lo tanto, en el proceso de resiliencia se encuentran involucrados aspectos biológicos, psicológicos y sociales, dichos aspectos se interrelacionan con el ambiente y la conducta para superar las situaciones difíciles que generan estrés y que evitan daños al psiquismo. Es entonces que la resiliencia

facilita el equilibrio homeostático, adaptándose a los cambios y volviendo al estado original. “Los cambios plásticos estructurales y funcionales propios del cerebro sano permiten la adaptación frente al estrés, posibilitando la recuperación de las funciones afectadas, lo que implica resiliencia (plasticidad adaptativa)” (D’Alessio, 2021, p.31). Por lo tanto, la resiliencia se evidencia a través de los cambios estructurales y funciones del cerebro sano dando como resultado la superación de la adversidad. Al hablar de resiliencia neuronal referimos a un sistema complejo de mediadores que interactúan en los procesos de recuperación resiliente: neurotransmisores, hormonas, neuropéptidos, y que están involucrados en las respuestas neurobiológicas ante el estrés crónico. Un ejemplo de un neurotransmisor involucrado en los procesos de respuesta resilientes es la dopamina, presente en el sistema de recompensa del cerebro, involucrado en la regulación del placer y la motivación (D’Alessio, 2021).

4.4 Autorregulación emocional y resiliencia

Como se viene desarrollando, el cerebro es el encargado de producir respuestas ante el estrés y, por consiguiente, es responsable de la regulación y control de los mecanismos resilientes. La información ambiental y/o biológica que ingresa genera respuestas (fisiológicas y conductuales) provocando cambios en la neuroplasticidad cerebral y desarrollando la autorregulación. Las situaciones difíciles que generan estrés y no logran ser resueltas adaptativamente, afectan dos áreas del cerebro fundamentales para el ser humano y principalmente en el proceso de control, en la fase temprana de la adolescencia, referimos a la corteza prefrontal y la amígdala (sistema ejecutivo y sistema emocional) (D’Alessio, 2021).

Romero et al. (2012) expresan que la diferencia entre adolescentes resilientes y no resilientes, y muchas veces ante las mismas adversidades, está condicionada por aspectos y características personales y, el grado de afectación o no, se encuentra influenciado por el proceso de autorregulación neurocognitivo y/o emocional de los mismos. Goleman (2000) plantea que la autorregulación para la resiliencia es un aprendizaje de autoconocimiento, el sujeto identifica sus emociones para lograr expresarse en el momento y con la persona adecuada. La autorregulación es un recurso interno que permite construir la resiliencia, desde un modelo de prevención y promoción, siendo en la adolescencia de vital importancia los vínculos con pares y adultos, así como la mirada hacia él mismo. D’Alessio (2021) refiere que la autorregulación es prioritaria para disminuir el efecto de la adversidad y de las situaciones estresantes (especialmente en la adolescencia) y que ayuda a mantener las capacidades socioemocionales que configuran la resiliencia.

SÍNTESIS

En síntesis, se define y entiende la adolescencia desde otro lugar de comprensión, no como una etapa problema o de crisis, sino como un momento del desarrollo humano en constantes transformaciones neurobiológicas, psicológicas y sociales, que permiten visualizar al sujeto como un ser integral en cada una de las fases de la adolescencia. En primer lugar, los adolescentes son atravesados por cambios que le provocan reacomodarse a sí mismos y en relación con otros; los cambios físicos y hormonales que provocan redescubrir y aceptar su cuerpo y sus nuevas funciones. En segundo lugar, la búsqueda de independencia, dejando atrás la infancia dependiente del adulto para asumir responsabilidades. En tercer lugar, la maduración de los procesos neurológicos, produciendo inestabilidad en las fases tempranas de la adolescencia que inciden en la toma de decisiones, emociones y conductas del sujeto. En cuarto lugar, el impacto del cerebro cognitivo y socioemocional en sus relaciones sociales con pares y referentes. En quinto lugar, la búsqueda de pertenencia, amistades, relaciones amorosas y la búsqueda de nuevas sensaciones y recompensa en un cerebro en el que predominan los efectos del escaso control cognitivo en fase temprana. Cada uno de estos sucesos experimentados en la adolescencia, desencadenan modificaciones en el individuo que repercuten en respuestas ante el estrés que le generan y, si el estrés es de intensidad prolongada, afectará el neurodesarrollo del cerebro adolescente y repercutirá en sus funciones integrales sufriendo retrocesos o provocando trastornos emocionales (Bueno, 2023; Quintero, 2020; Arain 2013; Vinaccia et al., 2007; Giorgi, 2001).

Es, sin lugar a duda, un periodo complejo, dinámico y de oportunidades; pero de gran preocupación en relación con las conductas de riesgo que asumen los adolescentes (impulsividad, adicciones, violencia, trastornos de la alimentación, relaciones sexuales sin protección, etc). Por tal motivo, genera especial interés la autorregulación para el desarrollo emocional y el afrontamiento resiliente, como características de la Inteligencia Emocional. Conocer el funcionamiento del cerebro adolescente, sus procesos de maduración neurobiológicos y de las características de los sistemas duales (el sistema socioemocional y el cognitivo), ayuda a entender las conductas de riesgo o comportamientos más impulsivos, producto de una inmadurez en la corteza prefrontal, que los hace especialmente sensibles y vulnerables.

El mecanismo de autorregulación juega un rol fundamental en el manejo de las emociones propias y ajenas, la intensidad y la conducta. Los cambios biopsicosociales y la maduración neurobiológica, se articula con dicho mecanismo de autorregulación emocional, fundamental para la inteligencia emocional y su contribución para la resiliencia. Por ende, determina no solo comportamientos adaptativos, sino que genera adolescentes con proyección, estimulados en el aprendizaje y crecimiento personal para alcanzar el desarrollo emocional resiliente, determinando la salud integral del individuo y en el adulto que se convertirá (Quintero, 2020; Arain, 2013).

La capacidad que tenga el adolescente de controlar sus emociones, identificando con anticipación la emoción y explorando sus propias habilidades para gestionarlas, producirá una conducta que se adapte a la situación del entorno sin mayores consecuencias o daño para éste. El adolescente que es capaz de desarrollar la autorregulación en las tres esferas: cognitiva, emocional y conductual, es un sujeto que posee autocontrol, autoconciencia emocional, identifica lo que está bien de lo que está mal, toma decisiones asertivas y evita situaciones o lugares reconociendo el peligro. Es un adolescente que controla sus impulsos y que potencia las relaciones interpersonales a través de la empatía y de conductas acordes a las normas sociales, para obtener relaciones saludables y exitosas.

Otro factor fundamental es la mirada de la adolescencia en relación con el contexto. Se han planteado los recursos internos del adolescente, pero también se ha desarrollado la importancia del entorno y las experiencias de vida. El contexto influye en los procesos de desarrollo de sus competencias sociales y emocionales. Los pares cobran una dimensión significativa en su vida y necesaria para la eventual separación de la dependencia de sus padres. Los adultos referentes que rodean al adolescente tienen injerencia en los procesos resilientes del sujeto y son corre reguladores a la hora de ayudarlo a adquirir competencias o habilidades autorregulatorias. Las situaciones propias de la edad que desarrollamos, sumadas a lo que sucede en el mundo exterior y que, en algunos casos golpean a los adolescentes, situaciones de violencia intrafamiliar, abusos, padres ausentes o adictos, el contexto cultural-barrial, marginalidad, adolescentes institucionalizados, entre otras vivencias, son realidades estresantes y negativas que deberán superar o afrontar a través de la resiliencia.

La resiliencia se fortalece a través de emociones positivas y competencias socioemocionales, y ayuda a resignificar las experiencias difíciles de la vida. En los procesos de recuperación neurobiológicos de la resiliencia, en el que actúan neurotransmisores, hormonas, neuropéptidos

como respuesta al estrés crónico, favorecen al equilibrio y la plasticidad adaptativa, en conjunto con los cambios estructurales y funciones de neuroplasticidad del cerebro para modificarse y recuperarse en pro de la superación a la adversidad. Esto quiere decir que el cerebro adolescente tiene la capacidad para aprender y adaptarse a nuevas experiencias que son de su interés (deporte, música, actividades creativas, etc), y que puede responder al estrés de forma adaptativa, recuperarse del daño y reposicionarse en las experiencias personales, en el contexto y con una proyección futura.

Por último, si bien la presente monografía tiene como fin la exploración y análisis del campo de la neurociencia y la psicología respecto a la adolescencia, permite la reflexión orientada a cómo poder ayudar y acompañar, desde nuestro rol profesional (individual, grupal, en contexto familiar o institucional), en el desarrollo de competencias emocionales para la Inteligencia Emocional en las adolescencias. A su vez, cómo podemos intervenir y trabajar la autorregulación emocional en los adolescentes, desde el diseño de estrategias de abordajes y hasta de políticas públicas orientadas a la salud mental de dichos sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., y Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237. doi:10.1016/j.cpr.2009.11.004.
- Arain, M. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 9, 449-461. [Arain 2013 Maturation Adolescent Brain \(5\).pdf](#)
- Bachrach, E. (2016). *En cambio. Aprendé a modificar tu cerebro para cambiar tu vida y sentirte mejor*. PRHG.
- Barlow, D. H., Ellard, K. K., Fairholme, C., Farchione, T. J., Boisseau, C., Allen, L., EhrenreichMay, J. (Autores), Osma, J., y Crespo, E. (Traductores) (2015). *Protocolo unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales. Manual del Terapeuta y Manual del Paciente*. Alianza Editorial.
- Bar-on, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South Afr. J. Psychol.*, 40(1), 54-62. <https://doi.org/10.1177/008124631004000106>
- Barret, L.F. y Gross, J.J. (2001). *Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation*. The Guilford Press.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, (11), 125-146.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y Familia*. Desclée de Brower.

- Blakemore, S. J. y Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 296-312. <https://doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x>
- Blakemore, S. J. (2018). *La invención de uno mismo. La vida secreta del cerebro adolescente*. Planeta.
[file:///C:/Users/qiopa/OneDrive/Escritorio/TFG2/Curso%20Profe/La_inveni%C3%B3n_de_uno_mismo%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/qiopa/OneDrive/Escritorio/TFG2/Curso%20Profe/La_inveni%C3%B3n_de_uno_mismo%20(2).pdf)
- Bonano, G.A., (2001). *Emotion self-regulation*. The Guilford Press.
- Bonet, J. (2019). Mecanismos, señales y circuitos neutralizadores de adversidades. En P. Faur (Coord.), *Psiconeurobiología de la resiliencia. Una nueva forma de pensar la condición humana* (pp. 57-88). Gedisa.
- Brunet, N., Fernández-Theoduloz, G. y López-Gómez, A. (2019). *Toma de decisiones y comportamientos sexuales en adolescentes. Diseño y resultados de un estudio en Uruguay (2017-2019)*. Universidad de la República, Facultad de Psicología.
[final toma de decisiones.pdf \(unfpa.org\)](#)
- Bueno, D. (2023). El cerebro adolescente: época de cambio y transformación. *Adolescere*, XI(3), 78-83. [Conferencia de clausura. El cerebro adolescente: época de cambio y transformación – Adolescere SEMA](#)
- Bullis, J. R., Boettcher, H. T., Sauer-Zavala, S., Farchione, T. J., & Barlow, D. H. (2019). What is an emotional disorder? A transdiagnostic mechanistic definition with implications for assessment, treatment, and prevention. *Clinical Psychology-science And Practice*, 26(2), e12278. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12278>.
- Canet-Juric, L., Introzzi, I., Andrés, M. L., & Stelzer, F. (2016). La contribución de las funciones ejecutivas a la autorregulación. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(2), 106-128. DOI: 10.7714/CNPS/10.2.206

- Casas, J., Jurado, J., de la Serna, O., Gonzalez, M.J., y del Rosal, T. (2006). Conceptos esenciales de la adolescencia. Criterios cronológicos, físicos, funcionales, psicológicos y sociales. *Unidad de Medicina del Adolescente*, 9(61), 3931-3937. [file:///C:/Users/giopa/OneDrive/Escritorio/TFG2/Curso%20Profe/CasasRivero_2006%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/giopa/OneDrive/Escritorio/TFG2/Curso%20Profe/CasasRivero_2006%20(5).pdf)
- Casel, (2017). Serie de discusión del SEL para padres y cuidadores. Apoyando a Padres y cuidadores con el Aprendizaje Social y Emocional. https://www.casel.org/wpcontent/uploads/2017/11/CASELCaregiveGuide_Spanish.pdf
- Casey, B.J. (2014). Rewiring juvenile justice: The intersection of development neuroscience and legal policy. *Trends in cognitive Sciences*, 18(2), 63-65. [Rewiring juvenile justice: the intersection of developmental neuroscience and legal policy \(psu.edu\)](#)
- Centurion, S. (2015). *Exclusión Social en adolescentes: una mirada desde las emociones positivas y resiliencia* (Trabajo Final de Grado). Facultad de Psicología.
- Connor, K.M., y Davidson, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Crandall, A., Magnusson, B. M., Novilla, M. L. B., Novilla, L. K. B., & Dyer, W. J. (2017). Family financial stress and adolescent sexual risk-taking: The role of self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(1), 45–62. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0543-x>
- Cyrlunik, B. (2002). *Los Patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid. Gedisa.
- D'Alessio, L. (2021). *Mecanismos neurobiológicos de la resiliencia*. Polemos. [resiliencia-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](#)
- De Caro, D. (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.

- Dobbs, D. (2011). *Cerebro adolescente*. National Geographic. <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1NK0Q198MWLTV8M18QN/Cerebro%20Adolescente.pdf>
- Fernandez, G., Brunet, N., Godoy, J.C., Steinbeck, L. y Lopez-Gomez, A., (2023). Risk Sexual Behaviors in Uruguayan Adolescents: the role of self-regulation and sex-gender. *Trends in Psychology*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00284->
- Forli, S. (2020). La sensibilidad al rechazo y su relación con la toma de riesgos y la autorregulación en adolescentes (Trabajo Final de Grado, Universidad de la República). Facultad de Psicología. fg_stefani_forli_final.pdf (psico.edu.uy)
- Frank Porter Graham, Child Development Institute. (2024, febrero 6). Co-regulación en servicios humanos. [Co-Regulación en Servicios Humanos | La Administración para Niños y Familias](https://www.hhs.gov/child-development-institute/co-regulation-in-human-services) ([hhs.gov](https://www.hhs.gov))
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(16), 110-125.
- Fredrickson, B. (2009). *Vida positiva: cómo superar las emociones negativas y prosperar*. Editorial Norma
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Giorgi, V. (2001). Interdisciplina y factores de riesgo. *Jornadas de adolescentes y salud organizadas por IMM-MSP*. Montevideo.
- Gesto, S. (2000). *Adolescencia y posmodernidad: construyendo identidades en tiempos de cambio*. [Tesis de grado, Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales]. Colibrí. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9863/1/TTS_GestoSabrina.pdf
- Godoy, J.C. (2017). *Cerebro adolescente. El Gato y la Caja*. EdicionesB. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/927a6562397841821ed32b1b8ef96bc2.pdf>

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Zeta.

Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Ediciones B.

Goleman, D. (2022). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. PRHGE.

González Pando, D., Cernuda Martínez, J. A., Alonso Pérez, F., Beltrán García, P., Aparicio Basauri, V. (2018). Transdiagnóstico: origen e implicaciones en los cuidados de salud mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 38(133), 145-166. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352018000100008>.

Guillén, S., Villarraga, G., Pachón, R., & Roncancio, E. (2013). Resiliencia en el fenómeno de violencia intrafamiliar desde la terapia narrativa: Una nueva perspectiva. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 4(1), 58-68.

Guinosso, S. (2023). Adolescent self-regulation. Administration on Children, Youth and Families, Family and Youth Services Bureau. [Adolescent Self-Regulation \(hhs.gov\)](https://www.hhs.gov/adolescent-self-regulation)

Grané J. y Forés, A. (2019). Los patitos feos y los cisnes negros. Resiliencia y neurociencia. Sobre la resiliencia generativa o el arte de generar oportunidades desde la incertidumbre. Plataforma Editorial.

Grotberg, E. H. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. N. (Comps.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.

Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.

Gross, J. y Jhon, O. (2002). *Wise emotion regulation*. Guilford.

Gross, J. y Jazaieri, H. (2014). Emotion, Emotion Regulation, and Psychopathology: an affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387-401. DOI: 10.1177/2167702614536164cpx.sagepub.com

Gutierrez, S. (2014). El amanecer de la adolescencia. La adicción en la pubertad. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, 15, 32-40.

Hidalgo, M.y Ceñal, M. (2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *An Pediatr Contin*, 12(1), 42-46. <https://www.elsevier.es/es-revista-anales-pediatria-continuada-51-pdf-S1696281814701672>

Higgins, E., Grant, H., y Shah, J. (1999). Self-Regulation and Quality of Life: Emotional and Non-Emotional Life Experiences. En D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz, Well Being. *The Foundations of Hedonic Psychology* (244-260). Russel Sage Foundation. [Well-Being: Foundations of Hedonic Psychology - Google Libros](#)

Hofmann, W., Schmeichel, B.J., y Baddeley, A.D. (2012). Executive functions and self regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 178-180. doi:10.1016/j.tics.2012.01.006

Iglesias, J.L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, XVII(2), 88-93. <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/01/88-93%20Desarrollo.pdf>

Jensen, F.E. (2015). *The teenage brain: a neuroscientist's survival guide to raising adolescents and young adults*. Harper Collins Publishers. [The Teenage Brain: A Neuroscientist's Survival Guide to Raising Adolescents and Young Adults - PDFDrive.com \(mjfamilyservices.ca\)](#)

Joormann, J. y Stanton, C. (2016). Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 35-49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2016.07.007>

- King, K. M., McLaughlin, K. A., Silk, J., y Monahan, K. C. (2017). Peer effects in self regulation in adolescence depend on the nature and quality of the peer interaction. *Development and Psychopathology*, 30(4), 1-13. doi:10.107/S0954579417001560
- Krauskopf, D. (2007). Sociedad, adolescencia y resiliencia en el siglo XXI. M. Munist, N. Suárez Ojeda, D. Krauskopf & T. Silber (Comp.), *Adolescencia y resiliencia*, 19-36. https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/7558/mod_folder/content/0/SOCIEDAD%2C%20ADOLESCENCIA%20Y%20RESILIENCIA%20EN%20EL%20SIGLO%20XXI.pdf
- Kuniyoshi, G., (2014). *La autorregulación emocional como núcleo de la inteligencia emocional y su aplicación en las negociaciones*. Unifé.
- López-Noguero, F., Gallardo-López, J. y García-Lázaro, I. (2023). Inteligencia emocional y adolescencia: Percepción, comprensión y regulación de las emociones. *Pedagogía Social*, 43, 165-178. <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/>
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2001) La resiliencia en la literatura científica. Manciaux, M. (comp.) *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.
- Marina, J. (2014). Bases neurológicas del nuevo paradigma adolescente. *Metamorfosis*, 1, 21-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163199>
- Mayer, J.D. (2001). A field guide to emotional intelligence. En Ciarrochi J., Forgas, J.P. y Mayer, J.D. (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life*. Psychology Press.
- Mikulic, I., Crespi, M. y Caballero, R. (2018). Construcción de un inventario de inteligencia emocional percibida para adultos. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 121-136. DOI:<https://doi.org/10.22235/cp.v12il.1602>
- Morawska, A., Dittman, C. K., & Rusby, J. C. (2019). Promoting self-regulation in young children: The Role of parenting interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(1), 43–51. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00281-5>

- Muñoz, V. (2016). La resiliencia: una intervención educativa en pedagogía. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 79-89. Universidad Complutense de Madrid.
- Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P., & Roebbers, C. M. (2012). How do different aspect of self-regulation predict successful adaptation to school?. *Journal of experimental child psychology*, 113(3), 353-371.
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Salud de los Adolescentes*. [Salud de los adolescentes \(who.int\)](http://www.who.int)
- Núñez, V., Fernandez, G., y Gonzalez, N. (2022). *Adolescencias. Una mirada integral*. BiblioMédica.
- Panadero, E., y Alonso Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje, introducción, concepto y teorías sobre autorregulación. *Revista anual de psicología*, 30(2), 450-462.
- Paus, T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 60-68. <https://doi:10.1016/j.tics.2004.12.008>
- Pautassi, R. (2016). Neurobiología de la Adolescencia. En Fundación Williams. *Educando al cerebro* (109-119). Ballarini. [\(PDF\) Neurobiología de la Adolescencia \(researchgate.net\)](#)
- Pedreira, J. y Alvarez, L. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Documento Social* 120, 69-89.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Quebecor World. [Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf \(uv.mx\)](#)
- Portero, M. y Bueno, D. (2019). Cerebro social y competencias comunicativas durante la adolescencia. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 84, 40-46. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/150135/1/689922.pdf>
- Quintero, J. (2020). *El cerebro adolescente. Una mente en construcción*. Shackleton Books.

Real Academia Española (2024). Diccionario de Lengua Española.

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

Rodríguez Mendieta, A. (2017). ¿Qué hace la lectura al cerebro adolescente?. *Revista Papeles*, 9(17), 11-22. <https://core.ac.uk/download/pdf/236384144.pdf>

Rodriguez-Piaggio, A.M. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26(80). [Resiliencia \(bvsalud.org\)](https://bvsalud.org)

Romero, J., Gonzalez, S., Contreras, Z., Gaxiola, E. (2012). Predictor del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30(1). [Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes \(scielo.org.pe\)](https://scielo.org.pe)

Rosanbalm, K. y Murray, D. (2018). Corregulación desde el nacimiento hasta la edad adulta temprana: Un resumen práctico (OPRE Brief #2017-80). Washington, DC: Oficina de Planificación, Investigación y Evaluación, Administración para Niños y Familias, Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos. [Autorregulación desde el nacimiento hasta la edad adulta temprana: un resumen práctico | Instituto de Desarrollo Infantil Frank Porter Graham \(unc.edu\)](https://www.frankportergraham.org/)

Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Flores, A. y Fulquez, S. (2013). Las competencias socioemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55-64.

Salinas, G. (2016). *Autorregulación emocional en adolescentes*. Unifé.

Salinas-Ponce, J. y Villegas-Villacrés, N. (2021). Relación entre resiliencia y calidad de vida en adolescentes. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 2417-2429. DOI: 10.23857/pc.v6i3.2521

- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <http://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Santoya, Y., Garcés, M. y Tezón, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente* 21(40), 422-439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Sawyer, S., Azzopardi, P., Wickremarathne, D. y Patton, G. (2018). La edad de la adolescencia. Punto de Vista. [http://dx.doi.org/10.101016/S2352-4642\(18\)30022-1](http://dx.doi.org/10.101016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schäfer, J., Naumann, E., Holmes, E., Tuschen-Caffier, B., y Samson, A. (2016). Emotion Regulation Strategies in Depressive and Anxiety Symptoms in Youth: A Meta-Analytic Review. *Empirical Research*. DOI 10.1007/s10964-016-0585-0.
- Spear, L. (2013). Adolescent Neurodevelopment. *Institutes National of Health*, 52(202), 1-13. <https://doi:10.1016/j.jadohealth.2012.05.006>
- Steinberg, L. (2010). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology*, 52, 2016-224. <https://doi10.1002/dev.20445>
- Steinberg, L. (2014). Age of Opportunity: Lesson from the New Science of Adolescence. Houghton Mifflin Harcourt.
- Steinberg, L. (2018). Around the world, adolescence is a time of heightened sensation seeking and immature self-regulation. *Wiley Developmental Science*, 21, 1-13. <https://doi.org/10.1111/desc.12532>
- Sternberg, R. (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.
- Tafet, G. (2008). Psiconeurobiología de la resiliencia. *Acta Psiquiát Psicol Am Lat*, 54(2), 000-000.

- Taroco, P. (2018). El rol del docente como promotor de la motivación en los estudiantes a través de la autorregulación. (Trabajo Final de Grado, Facultad de Psicología, Universidad de la República). Colibrí. [Microsoft Word - TFG Patricia corregido \(1\).docx \(udelar.edu.uy\)](#)
- Tobón, S., Pimienta, J., García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Trías, D., Huertas, J.A. y García-Andrés, E. (2012). *Escenarios que favorecen la autorregulación*. Grupo Magro.
- Unaf (2022). El cerebro adolescente: la aportación de las neurociencias para entender mejor sus conductas y contribuir a su desarrollo saludable. [El cerebro adolescente: la aportación de las neurociencias para entender mejor sus conductas y contribuir a su desarrollo saludable | UNAF](#)
- Unam, Universidad Nacional Autónoma de México. (2024). Homeostasis. [Homeostasis \(unam.mx\)](#)
- Unicef (2021). *Características. ¿Qué cambios y conductas son esperables en la adolescencia?*. [Características | UNICEF](#)
- Unicef (2023). *¿Cómo se desarrolla el cerebro de un adolescente?*. [¿Cómo se desarrolla el cerebro de un adolescente? | UNICEF](#)
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-80. [La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo \(redalyc.org\)](#)
- Vinaccia, S., Quiceno, J. y Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, (16), 139-146. [80401610.pdf \(redalyc.org\)](#)
- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). *Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework*. The Guilford Press.