

Palabras clave: crianza institucional, adolescentes varones, CRIA I.A.P., modelo teórico, método de acompañamiento.

ABSTRACT

Institutional rearing represents an alternative type of care for vulnerable children, but also, a delay in their normal development. The objective of this article is to present the model of accompaniment of the Comunidad de Restauración Intergal de Adolescentes I. A. P., which seeks to facilitate the development of male adolescents in an institutionalized condition, considering the characteristics of their age. This model takes resources from the dynamics of family therapy and scientific findings associated with characteristics of adolescent behavior. Much remains to be done in the way of validating this model; however, some scientific and therapeutic bases are provided, that makes this proposal worth considering.

Keywords: institutional care, male adolescents, CRIA I.A.P. theoretical model, mentoring method.

INTRODUCCIÓN

Una de las vías más estudiadas para evaluar la carencia de cuidado parental es a través del estudio de los efectos a largo plazo de la institucionalización infantil, que es un sistema en el que un grupo de menores que viven en un mismo lugar son atendidos por profesionales que están sujetos a un horario laboral y que tratan de sustituir el papel de los padres para el cuidado del menor (Berens & Nelson, 2015). Así mismo, un término similar es el de *cuidado institucional*, que es una forma de cuidado residencial de menores que no tienen padres o un cuidador por más de 3 meses (European Commission Daphne Programme, 2007).

Se estima que hay alrededor de 240,000 niños bajo cuidado institucional en América Latina y el Caribe. Sin embargo, esta cifra puede ser mucho mayor, debido a que hay países que carecen de información

precisa (Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2013). Además, si consideramos que la institucionalización es la última opción para niños sin cuidados parentales, se puede asumir que es considerada como la alternativa.

CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN

La institucionalización puede considerarse como un modelo de estudio de la falta de cuidados parentales dadas las alteraciones en el apego seguro que se han observado en este sector de la población (Smyke et al., 2010). Esto deja a los niños, niñas y adolescentes —en adelante NNA— sin relaciones sociales emocionales significativas, las cuales contribuyen al sentido de seguridad que les permiten explorarse a sí mismos, a los demás y el mundo que los rodea (Ainsworth, 1989). Esto se da aún en centros de cuidado institucional en donde todos los demás cuidados necesarios, tales como alimentación, servicio médico, juguetes, actividades académicas, etc., están cubiertos.

Se ha estimado que cerca de 2.7 millones de NNA sin cuidados parentales hoy en día están siendo cuidados bajo el sistema de institucionalización infantil alrededor del mundo (Petrowski et al., 2017). El efecto de este tipo de crianza puede ser más claramente comprendido al conocer los datos que comparan la maduración fenotípica, cerebral y cognitiva en un NNA en situación de institucionalización, en comparación con un NNA que han crecido y madurado en el contexto familiar bajo el cuidado biparental. Abordaremos el tema a continuación.

Definitivamente, el mejor lugar para crecer en los primeros años de vida es en el ambiente familiar. Es ahí donde se espera que la calidez, la comprensión y la crianza positiva sean los estándares de convivencia entre los padres y los NNA. Sin embargo, existen muchos factores que hacen que estos condimentos para un adecuado desarrollo integral no se hagan presentes o que se presenten de forma muy escasa. La migración, la violencia intrafamiliar, la muerte o las adicciones de los padres, la pobreza, el encarcelamiento o el simple desapego por parte de los padres hacia

los hijos, hacen que un NNA ingrese y permanezca en una institución orfanatoria por un tiempo prolongado (European Commission Daphne Programme, 2007).

Son muy variadas las características de los cuidados institucionales, que afectan el desarrollo normal de los NNA. Algunos de estos factores están presentes en mayor o menor grado en las instituciones, dependiendo del nivel organizacional que tengan, de los ingresos económicos o, incluso, de la cultura de la región. Básicamente, los tres factores que afectan negativamente a los NNA institucionalizados son:

1. Las características del puesto laboral

La rotación constante de instructores evita que se establezcan relaciones significativas de confianza a largo plazo. El trabajo sujeto a horario laboral *–round-the-clock–* (Berens & Nelson, 2015), con turnos de 8 o 24 horas y períodos vacacionales alrededor de 50-60 días al año, provocan una interrupción de los programas formativos.

2. La interacción NNA-cuidador

La proporción entre niños y cuidadores es de entre 6 y 20 niños por un cuidador o a veces mayor, de tal forma que la interacción niño-cuidador es escasa, de poca calidad y emocionalmente poco significativa (Lecannelier et al., 2014). Además, no hay una interacción de acompañamiento *junto* al NNA, sino *para* o *hacia* el adolescente. Se explicará más claramente este punto más adelante.

3. Modelo de crianza empleado en educación de los NNA

Comúnmente y por motivos de practicidad para las autoridades de los centros orfanatorios, los NNA visten los mismos uniformes, tienen los mismos horarios, usan los mismos utensilios, la crianza en línea de producción (Sheridan et al., 2010). Finalmente, existen múltiples modelos de crianza ejercidos por los instructores encargados de los NNA a lo largo de la vida infantil de los niños (Pinheiro Mota & Mena Matos, 2016).

Todas estas condiciones, facilitan el rezago en el aprendizaje de habilidades para la vida que la mayoría de los adolescentes no institucionalizados sí reciben de manera constante. Esta condición puede entenderse a profundidad a partir de hallazgos científicos que se expondrán a continuación.

AFECTACIONES ANATÓMICO-FISIOLÓGICAS Y COGNITIVAS DE LA CRIANZA INSTITUCIONAL

Dadas las características de la crianza institucional, se ha demostrado a través de muchos reportes el efecto dañino que esta condición produce en el crecimiento de los NNA, en comparación con el desarrollo de aquellos que permanecen en sus propios hogares. Por ejemplo, algunas de las esferas que presentan un retraso en el desarrollo normal de los NNA institucionalizados son las características físicas (Dobrova-Krol et al., 2008), distintas funciones como el lenguaje (Glennen, 2002) y otras esferas cognitivas (Kamath, 2017). En el plano biológico se han encontrado retrasos en el desarrollo de las esferas fenotípicas (Palacios et al., 2011), hormonales (Fries et al., 2008), neuroanatómicas (Hodel et al., 2015) y neurofisiológicas (Hevia-Orozco & Sanz-Martin, 2018; Sanz-Martin et al., 2017), solo por mencionar algunas áreas.

Existe una abrumadora diferencia en la cantidad de reportes del efecto de la institucionalización en niños recién nacidos o de escolaridad primaria, en comparación a la cantidad de reportes hechos en adolescentes y mucho mayor en comparación con adultos posinstitucionalizados. La importancia de llevar a cabo reportes a largo plazo radica en que hay cambios en distintas áreas físicas y cognitivas que se manifiestan hasta la etapa adolescente y posadolescente.

En el aspecto cognitivo, Wade et al. (2019) compararon a tres grupos de participantes en distintas esferas cognitivas: un grupo institucionalizado, un grupo residente de casas de acogida que habían sido adoptados antes de los 42 meses y un grupo viviendo con su familia biológica. Ellos

evaluaron la trayectoria de desarrollo de distintas funciones cognitivas y encontraron diferencias significativas entre los 8, 12 y 16 años. A los 16 años, el grupo que creció con sus padres biológicos presentó mejores puntajes de memoria de trabajo espacial en comparación a los otros dos grupos, y el grupo que creció en casas de acogidas presentó mejores puntajes en habilidades de memoria visoespacial y de nuevos aprendizajes en comparación a los otros dos grupos.

En otro estudio se encontró en el aspecto neurobiológico que, a mayor tiempo de institucionalización, menor desarrollo de algunas regiones del cerebro, como la corteza prefrontal o el hipocampo. Estos resultados se obtuvieron al comparar un grupo de adolescentes que habían crecido con sus familias y un grupo de adolescentes previamente institucionalizado. En específico, encontraron menor volumen cortical en distintas regiones prefrontales, así como una disminución en el grosor también de la corteza prefrontal (Hodel et al., 2015).

Con resultados como los anteriores podemos ver que crecer en un ambiente institucionalizado produce una desviación del desarrollo normal, mientras que el estar en un núcleo familiar, aunque no sea el biológico, hace que los menores recuperen un poco del desarrollo perdido al permanecer en el modelo de crianza institucionalizado. Aunque a simple vista pareciera que un adolescente que ha transcurrido la mayor parte de su vida en una institución orfanatoria no presenta una alteración significativa, sí hay indicios de que las afectaciones pueden durar más allá de la niñez e, incluso, la adolescencia. Por ejemplo, An et al. (2020) evaluaron adultos de 22 años que tenían antecedentes de crianza institucional en comparación con adultos que habían crecido con sus padres biológicos. Encontraron que en un test de Stroop emocional los adultos con antecedentes de institucionalización fueron más lentos y encontraron una reducción de la onda P300 para los ensayos congruentes e incongruentes. Si recordamos que la onda P300 es un indicio fisiológico del control atencional (Polich, 2007), se pueden inferir las dificultades atencionales que esta población pudiera presentar.

Otro de los procesos cognitivos que está afectado en adultos con antecedentes de institucionalización es el lenguaje. En un estudio llevado a cabo por Kurnilov et al. (2019), compararon dos grupos de adultos con una media de edad de 22.05 años —error estándar: 6.20), uno de crianza institucional y de núcleo familiar, en sus distintas áreas lingüísticas, como la definición de palabras, analogías verbales, etc. Encontraron que los jóvenes institucionalizados tuvieron déficit en el léxico, en el desarrollo gramatical y en el deletreo de palabras, en comparación con el otro grupo. Así mismo, a través de potenciales —es decir, registros de actividad eléctrica cerebral asociados a un evento cognitivo específico—relacionados a eventos, encontraron que había una reducción en la sensibilidad neuronal como respuesta a la incongruencia entre palabras y objetos que representaban visualmente el significado de las mismas. Los autores relacionan estos resultados con el pobre ambiente estimulante en el que se desarrollan los NNA, lo cual produce un déficit en estas funciones cognitivas no verbales.

Considerando estas diferencias cognitivas, es obvio especular la relación de distintas regiones cerebrales con todos estos hallazgos. Por ejemplo, Mackes et al. (2020), evaluaron el desarrollo anatómico de adultos de edad media, es decir, 25.4 años, con antecedentes en estancias infantiles rumanas, instauradas por el presidente Ceausescu, por un período de entre 3 y 41 meses, pero adoptados por familias de Reino Unido en el transcurso de su niñez. Las medidas anatómicas fueron comparadas con las de adultos de edad media, 24.4 años, de la comunidad, que habían vivido con su familia nuclear toda su vida. En el análisis cerebral total, los adultos adoptados presentaron una menor superficie de la corteza prefrontal derecha y un mayor volumen del lóbulo temporal inferior derecho en comparación a los demás adultos. De manera interesante se observó que el volumen de la corteza prefrontal media estaba positivamente relacionado con la duración de la privación. También se encontró que el volumen total cerebral era un factor mediador entre el tiempo de institucionalización y el coeficiente intelectual y entre el tiempo de institucionalización y puntajes de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Es interesante meditar cómo, aunque los adultos habían

pasado gran parte de su vida con familias adoptivas y su estancia en instituciones orfanatorias había sido relativamente corta, se presentaron las diferencias entre grupos. Así mismo, este mismo grupo encontró en un estudio previo que los adultos de entre 22 y 25 años que habían permanecido en cuidado institucional por más de 6 meses en sus vidas tenían problemas emocionales y sociales, lo cual fue medido a través de autoreportes (Sonuga-Barke et al., 2017).

AFECTACIONES CONDUCTUALES

Otra alteración importante observada en los adolescentes institucionalizados es la presencia de problemas de conducta y de desafío de la autoridad. Algunos ejemplos son las faltas de respeto a la autoridad o a las normas establecidas por la autoridad (escolar y laboral, principalmente), actitudes de poca gratitud, una pobre sujeción a la autoridad, pesimismo, flojera, soberbia, límites entre lo correcto e incorrecto pobremente definidos, esconderse para cometer actos fuera de los establecidos por la autoridad, tener una actitud exigente hacia las acciones de altruismo de la comunidad y con un manejo de la libertad fácilmente transigente hacia el libertinaje. Muchas de estas características conductuales mencionadas, son compatibles con los hallazgos de otros autores que han encontrado que actitudes opuestas desafiantes, problemas de conducta, actitudes abiertamente agresivas, agresión relacional, falta de atención e impulsividad en adolescentes de 16 años institucionalizados, están estrechamente relacionadas con mediadores inflamatorios fisiológicos encontrados en sangre como por ejemplo, la encontrada a través de la proteína C reactiva (Tang et al., 2019). Es probable que las alteraciones en los niveles de cortisol (Leneman et al., 2018), pudieran establecer este vínculo entre ambientes estresantes, como el de un ambiente institucionalizado, y mediadores de la inflamación (Sharpley et al., 2019). Este hallazgo va en la misma dirección de los hallazgos de Iob et al. (2020), quienes encontraron una relación entre niveles de la proteína C reactiva y cortisol en adultos que han reportaron experiencias adversas durante la niñez.

Uno de los más grandes problemas de todo individuo con antecedente de crianza sin cuidado parental es la adaptación a la vida adulta emancipada del sistema institucionalizado. Esto es algo que solamente se puede notar ya sea a través de la investigación llevada a cabo en otros países o de los múltiples casos que se conocen al tener contacto estrecho con este grupo de la población.

Keller et al. (2007), elaboraron cuatro perfiles conductuales de adolescentes que se encontraban en el proceso de emancipación del sistema de cuidados institucionales. Los autores buscaban analizar la forma en la que los adolescentes se enfrentan a una vida independiente un año posterior a su salida del sistema de cuidados del gobierno. Esto se llevó a cabo a través de variables dicotómicas que evaluaban la empleabilidad, la paternidad, los antecedentes de fugas en instituciones o casas de acogida, entre otras. El primer patrón de conducta es el “Estresado y desconectado”, el cual representa el grupo con mayor dificultad para adaptarse. Estos adolescentes no se sienten cercanos a ninguna persona, no consideran contar con alguien en caso de tener un problema y no tienen conexiones emocionales. Así mismo, tienen menos probabilidades de reportar que el sistema les proveyó buenos cuidados durante su niñez y son los que tienen mayor porcentaje de problemas conductuales. Las expectativas para la adultez de este grupo son pobres.

El segundo grupo es el denominado “Competente y conectado”, el cual se caracteriza por considerar a sus cuidadores de mucha ayuda y a la participación de estos en su educación de mucha satisfacción. Estos adolescentes reportan con mayor frecuencia mayores avances escolares y mayor participación en el mercado laboral. Algunos de los obstáculos de este grupo son el sentimiento de ser estigmatizado por haber sido criados en ambientes institucionales, así como sentimientos de culpa o tristeza al comparar sus éxitos con los de aquellos que se encuentran a su alrededor.

Los adolescentes catalogados como “en conflicto, pero quedándose” (*struggling but staying*) son los que presentan mayor permanencia en los programas escolares y reportan menos frecuencia de fuga de instituciones. Estos son los que pasan más tiempo dependiendo del cuidado

institucional, aún después de tener la edad legal para emanciparse del sistema. Estos NNA esperan que el sistema supla sus necesidades en el presente y en el futuro. Estos adolescentes se benefician de programas aun cuando superan la edad legal, pero se enfrentan a situaciones estresantes al culminar tales programas. Las habilidades de independencia son necesarias para su emancipación.

Por último, el grupo “Impedidos y confinados en casa”, representa el porcentaje de menor proporción de adolescentes en transición a edad adulta y son los que más problemas presentan en su adaptación a la adultez. Este grupo de adolescentes manifiestan una fuerte conexión social con los que están a su alrededor, pero no presentan experiencia laboral importante. El nombre de *impedido* es por la poca autoconfianza para realizar actividades de manera independiente, y *confinado a casa*, por su grado de vinculación emocional con los que están a su alrededor. Estos adolescentes manifiestan también pobres resultados escolares. Así mismo, presentan con mayor frecuencia embarazos a los 17 años, lo cual reduce sus oportunidades laborales y escolares. Todas estas características reflejan una realidad para la mayoría de los adolescentes bajo cuidados institucionales que transitan a la adultez y podrían ser resultado de una educación socio-afectiva inconsistente, por el alto número de cuidadores que presentan durante toda su infancia o por la educación consistente pero disfuncional que reciben durante su niñez.

Está claro que existen muchas dificultades para los adolescentes que se emancipan del sistema posterior a tener cuidados institucionales durante muchos años de su vida infantil. El alcanzar la independencia es un reto importante para todos, pero para estos menores, el reto es aún mayor, sobre todo porque la reconexión emocional con sus familias biológicas es poco probable debido al tiempo de separación durante los años en el sistema. Inclusive, esto es una realidad para los menores que provienen de casas de acogida, quienes, al momento de su emancipación, han vivido múltiples pérdidas de vínculos emocionales con cuidadores primarios, perdiendo así la oportunidad de obtener modelos positivos y significativos para sus vidas (Havlicek, 2011).

Estas observaciones, junto con los pobres logros académicos que comúnmente tienen los adolescentes —la inestabilidad económica y relacional que manifiestan y los pobres logros profesionales— hacen que sea fácil inferir que estos adolescentes tendrán un futuro próximo sombrío. Por ejemplo, en el Midwest Study, se evaluaron 732 adolescentes de entre 17 y 18 años, algunos de ellos aún bajo cuidados de casas de acogida y otros ya emancipados del sistema. Se encontró que a pesar de sentirse conectados emocionalmente con sus abuelos (el 51.3 %) o con otros familiares (el 63 %), los adolescentes aún tenían problemas para encajar en la sociedad de manera independiente. Por ejemplo, aunque el 92.2 % de los adolescentes refirieron haber tenido un empleo en el último año, solamente el 40 % estaba empleado al momento de ser evaluados, en comparación con el 58.2 % de adolescentes que no provenían de cuidado institucional. Así mismo, reportaron bajos salarios, mayor inseguridad económica, mayor índice de problemas mentales —fobia social, estrés postraumático, abuso y dependencia de alcohol y de otras sustancias—, mayor índice de embarazos y mayores índices de delincuencia y violencia comunitaria (Courtney & Dworsky, 2006).

MARCO TEÓRICO DE LA ADAPTABILIDAD DEL ADOLESCENTE INSTITUCIONALIZADO A LA VIDA ADULTA

Hay autores que han propuesto marcos teóricos que explican este proceso de transición del adolescente institucionalizado a la vida adulta. Por ejemplo, Lee & Berrick (2014), utilizan el modelo de la identidad capital propuesto por Côté & Schwartz (2002), para darle forma y facilitar las vías de transición entre la adolescencia y la adultez, y lo aplican al contexto de los adolescentes en transición del sistema de cuidados institucionales y su independencia en la vida adulta. El modelo propone que, para la adaptación a la adultez, se requieren atributos personales y recursos para el éxito individual, así como la guía estructurada de las instituciones sociales. Cabe aclarar que Côté & Schwartz (2002) definen

la identidad capital como las inversiones que los individuos hacen para contribuir a la formación de su propia identidad.

Côté & Schwartz (2002) proponen dos tipos de recursos para facilitar la transición: los tangibles y los intangibles. Con relación a los primeros, son aquellos que pueden operacionalizarse en conocimientos prácticos, por ejemplo: los logros educativos que les permitirán entrar a una institución académica y posteriormente conseguir un trabajo, las habilidades laborales que les facilitarán insertarse en mercados laborales y obtener bienes y servicios para ellos y sus familias y, por último, los logros científico-tecnológicos que les permitirán adaptarse a los cambios estructurales de fondo, a causa de la revolución industrial en la cual vivimos. Las habilidades artísticas o deportivas pueden ser ejemplos de este recurso. El capital social en este modelo se define como la membresía a un grupo social. En nuestra cultura, esto puede percibirse como la membresía a grupos religiosos o equipos deportivos.

Dentro de los recursos intangibles tenemos aquellos logros internos personales que le permiten adquirir a los adolescentes la identidad de adulto (Côté & Schwartz, 2002). La identidad es la autodefinición o las formas en las que uno se define a sí mismo y actúa conforme a ello (Schwartz, 2006). En esta propuesta, el aprendizaje de los recursos tangibles se da en dos niveles: en el interior con el sentido del yo y del mundo que rodea al adolescente, y en el exterior con la expresión de la conducta visible por los demás. En la propuesta de Lee & Berrick (2014), es la suma de los recursos tangibles e intangibles lo que facilita la adaptación de un adolescente a la etapa adulta.

UNA PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO INSTITUCIONALIZADO PARA LA FORMACIÓN DE ADOLESCENTES

Bajo este contexto, en la Comunidad de Restauración Integral de Adolescentes I. A. P., localizada en la ciudad de Mérida, Yucatán, se ha estado desarrollando un modelo de intervención que considera la mayoría de los

aspectos antes mencionados que facilitan la inserción de los adolescentes a la vida adulta independiente. Esta institución tiene más de 15 años facilitando el desarrollo de adolescentes varones de 12 a 17 años, que han sufrido algún tipo de maltrato en el núcleo familiar.

La propuesta de modelo de trabajo con los adolescentes tiene su origen en la terapia familiar. Iniciamos de nuestras actividades a través de una asociación civil llamada Instituto de Consejería Adiestramiento e Investigación de la Familia A. C. A través de esta organización, el Psic. Joaquín Torres Aburto, maestro en Terapia Familiar, inició dando trabajos de ayuda a madres solteras, cuyos adolescentes permanecían solos en casa, sin la instrucción y supervisión adecuada. Bajo estas condiciones, los adolescentes carecían de la preparación adecuada como para adquirir las habilidades académicas, las habilidades sociales, las habilidades laborales y la salud integral adecuada, como para adaptarse a la vida adulta.

Una pieza clave para la elaboración del modelo de trabajo con los adolescentes es la incorporación de los conocimientos de las bases neurológicas de la conducta adolescente. Este aspecto es incorporado a través de la aportación científica del Dr. Jorge Hevia Orozco, doctor en Ciencias del Comportamiento Adolescente con opción en Neurociencia. A través de este aspecto, podemos usar información reportada en la literatura para establecer tanto actividades formativas como una serie de actitudes y convicciones en los instructores que favorezcan las probabilidades de éxito en el desarrollo y adaptación del adolescente a la vida adulta. Algunos de estos conocimientos son el incremento hormonal en el sistema de recompensas cerebrales, la susceptibilidad al estímulo social, la propensión a la toma de decisiones riesgosa, resultado de una inmadurez de la corteza prefrontal, etc.

Actualmente, el centro cuenta con 8 instructores varones de base y aproximadamente 7 voluntarios temporales, los cuales están constantemente en capacitación en la aplicación del modelo. La población del centro ronda entre los 5 y los 10 adolescentes. Aunque la capacidad del centro es para un número elevado de huéspedes, el número total de los

adolescentes siempre irá en relación con la cantidad de instructores o facilitadores; es decir, se guardará una proporción no mayor a 3 adolescentes por 1 instructor. Esto es con el objetivo de no caer en el error de llevar a cabo una enseñanza poco individualizada. Es importante mencionar en este punto que bajo los términos de la Comité de Ministros del Consejo Europeo para la Cohesión Social, CRIA I. A. P. se podría catalogar como una casa tipo familiar en donde viven menos de 10 adolescentes (Gudbrandsson, 2005). Sin embargo, en ocasiones 10 adolescentes pueden funcionar como un lugar de cuidados institucionales (European Commission Daphne Programme, 2007), aunque esta condición no se presenta de manera común.

Es indispensable mencionar que los instructores reciben capacitación semanal para enseñarles el modelo de CRIA I. A. P. y las formas en las que se puede aplicar. Las capacitaciones están a cargo del Mtro. Joaquín Torres Aburto y el Dr. Jorge Hevia Orozco, y tienen el objetivo de evitar que los instructores adopten de manera consciente o inconsciente el rol de *cuidadores*, lo cual es la tendencia de la mayoría de los individuos al frente de un grupo de adolescentes de este tipo (al menos en nuestra cultura) y que adquieran una postura de instructores o mentores que enseñan de manera activa a los adolescentes. Esta pequeña pero trascendental diferencia, manifiesta actitudes y acciones opuestas: cuidar a los adolescentes de una manera pasiva y permisiva, e instruir de manera constante y proactiva a los adolescentes en actitudes y habilidades facilitadoras de su bienestar integral.

Otros dos vicios del modelo es usar la fuerza o la intimidación, y el otro es la negligencia emocional. La capacitación busca enfocar la crianza positiva y desanimar cualquiera de los vicios ya explicados. Estos conceptos son tomados de los 4 tipos de paternidad: autoritaria, autoritativa, permisiva o negligente (Baumrind, 1971). Si bien los instructores no son los padres de los adolescentes, sí requieren actitudes y convicciones que impulsen el desarrollo del menor, como los que se manifiestan en el tipo de paternidad autoritativa. Dado que gran parte del

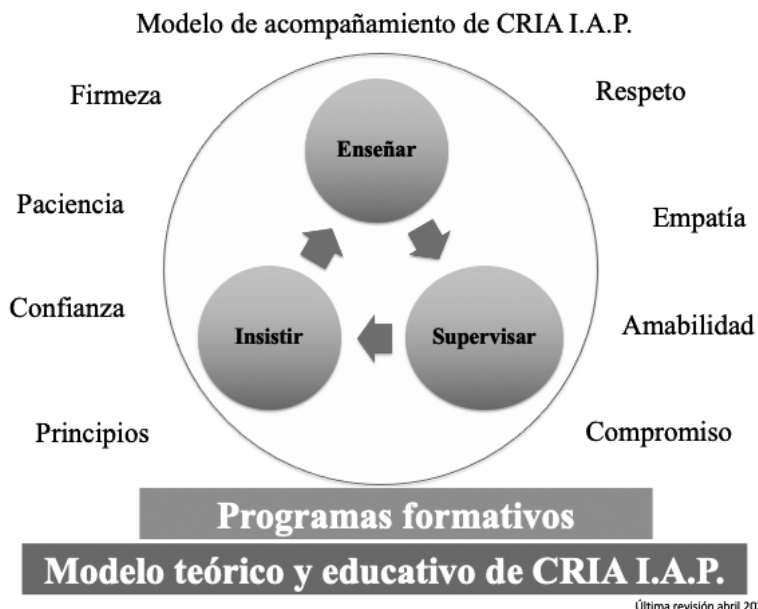
desarrollo del adolescente institucionalizado depende del apego que tenga con el cuidador (Pinheiro Mota & Mena Matos, 2016) y con sus pares (Pinheiro Mota & Mena Matos, 2013), los desarrolladores de estos modelos de tratamiento tienen especial atención en la capacitación continua de los instructores de los adolescentes

Este modelo teórico se ha constituido buscando apegarse a los hallazgos científicos que se han dado por diversos grupos de investigación, que comprueban cuáles son las mejores prácticas que una comunidad de adolescentes puede practicar para facilitar el desarrollo de recursos tangibles e intangibles en un adolescente sin cuidados parentales. Es decir, es un aglomerado de conceptos teóricos y convicciones institucionales, que tiene una expresión visible a través de las acciones de los instructores de manera directa de la formación de los adolescentes.

En CRIA I. A. P. pensamos que este modelo le da un sentido de pertenencia importante al NNA que hace que obtenga seguridad y confianza en el ambiente en el que se encuentra. Actualmente, hemos iniciado estudios para confirmar esta aseveración y hemos encontrado que la autoestima, el sentido de pertenencia y las habilidades sociales se encuentran dentro de parámetros considerados como normales (Vázquez, 2020). Sin embargo, aún son necesarios muchos estudios para confirmar la validez del modelo. En otra ocasión se mencionará el Modelo Educativo de CRIA I. A. P. implementado en la Comunidad. En este modelo se tocan puntos asociados a la voluntad y al convencimiento de las buenas actitudes en los adolescentes.

Empezaremos hablando del modelo de acompañamiento que se ha desarrollado en CRIA I. A. P. a lo largo de los años. El modelo está expresado en la siguiente imagen (FIGURA 1):

Figura 1. Diagrama que representa el modelo de acompañamiento aplicable en adolescentes



Para iniciar la explicación, hay que mencionar la importancia del acompañamiento individualizado. Como hemos mencionado previamente y como se ha observado previamente en la literatura, uno de los grandes problemas de la institucionalización es la proporción entre cuidadores e infantes, la cual puede llegar a ser de 1:10 o hasta de 1:15 (Lecannelier et al., 2014). Una de las piedras angulares de la metodología de trabajo es la personalización, practicado a través del acompañamiento individualizado. Es por eso que en CRIA no se permite un número mayor de adolescentes de los que podamos enseñar lo más individualizadamente posible.

Con respecto al ciclo enseñar-supervisar-insistir podemos afirmar que no existe un estudio científico que avale estos tres aspectos del acompañamiento, como tal. Sin embargo, sí existen otros que avalan el establecimiento de disciplinas y hábitos con el fin de establecer conductas

que perduren y que, a su vez, abonen a la adquisición de conceptos de pensamiento que son factores protectores para la realización personal. Pensamos también que es una vía para adquirir los recursos intangibles que conforman la identidad, significancia (dignidad) y trascendencia del adolescente. Tales recursos están estructurados en convicciones de sí mismo (*Soy una persona útil e inteligente*), motivaciones (*Voy a hacer las cosas para mi propio bienestar*), actitudes (*Quiero ganarme todo aquello que me conviene obtener*), etc.

De manera práctica, en CRIA I. A. P. pensamos que el enseñar a un menor es un conjunto de acciones manifestadas de manera explícita o implícita, que facilita la adquisición de conocimientos básicos y complejos en áreas importantes para el desarrollo personal del adolescente. Como mentores, somos responsables de ser ejemplo de valores y virtudes para los adolescentes y esto se refleja en nuestras acciones y nuestras actitudes, tanto hacia ellos como hacia el modelo.

Hemos asociado la supervisión principalmente con la confirmación del cumplimiento de las responsabilidades que los adolescentes adquieren al momento de entrar a la comunidad. Conceptualizamos la supervisión como el monitoreo de las actividades del adolescente y la disponibilidad del personal a las necesidades del mismo (Cookstone, 1999). Las responsabilidades asignadas a los adolescentes son propias para la edad y el sexo, tales como recoger sus cuartos, cocinar, lavar la cocina, lavar el refrigerador, hacer limpieza de sus áreas, etc. Estas responsabilidades les permiten experimentar, en una menor escala, algunas de las situaciones y retos que se les presentarán en la etapa adulta. Durante la supervisión confirmamos o constatamos que los adolescentes lleven a cabo las actividades que les correspondan. Consideramos que la supervisión también favorece el desarrollo del sentido de pertenencia dada la inclusión y disponibilidad que al adolescente percibe del personal del centro.

Finalmente, con respecto a la insistencia, lo conceptualizamos como la acción de repetir de manera constante la solicitud de realizar las actividades indicadas por los encargados de la educación y mantener la buena

actitud para realizarlas usando los argumentos positivos y no negativos, tales como *¡Te conviene avanzar en tus metas escolares!*, *¡No te conviene tener mala actitud!*, *¡Aprender a cambiar esa llave, te servirá en el futuro!*, *¡Te conviene lavarte los dientes todos los días!*, etc. También consideramos que el desarrollo del sentido de pertenencia se favorece con la insistencia, puesto que refleja una voluntad genuina por parte de los maestros de la superación del adolescente, a pesar de las malas actitudes que algún adolescente pueda manifestar.

Como se puede apreciar en el diagrama, el ciclo de acompañamiento se encuentra rodeado de un halo cualitativo de actitudes y virtudes. Estas características están colocadas ahí con el objetivo de dar a entender al instructor que el ciclo debe de ser apoyado o sustentado por buenas actitudes de manera permanente hacia los adolescentes. Esto podría obviarse en el modelo, sin embargo, es indispensable recordar de manera constante estas actitudes al parte del personal, dadas las actitudes desafiantes y exigentes que presentan los adolescentes que han sido víctimas de abusos y maltratos como los que tenemos a nuestro resguardo. De manera similar, estas actitudes de firmeza con empatía, amabilidad, respeto, compromiso, etc., potencialmente fomentan la autoestima y el sentido de pertenencia en los adolescentes al percibir la actitud no de rechazo sino de unidad con el personal responsable. De esta forma, les proveemos a los adolescentes relaciones emocionalmente significativas, lo cual contribuirá al desarrollo del sentido de seguridad individual que les permitirá la exploración de sí mismos, de otros y del mundo que les rodea (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1980). De no hacerlo así, los adolescentes tendrían dificultades en la formación de conexiones emocionales con individuos fuera de su familia (Zegers et al., 2006).

Consideramos que, de esta forma, estamos mejorando la calidad y la calidez en la atención y estamos tratando de ir en la misma dirección que el Proyecto de San Petersburgo. En esta intervención, se mejoró la calidad en la atención hacia los menores, entrenando a los cuidadores para ser más cálidos, sensibles y para tener más interacciones con los niños

en un contexto cada vez menos institucionalizado sino más familiar y personal. Esto mejoró algunas esferas importantes, como el desarrollo físico y nutricional, habilidades sociales y el apego seguro en los menores (Petersburg, 2009).

Hasta este punto no se han incluido recursos tangibles (Lee & Berrick, 2014). Es por esto que una de las bases para el impulso individual es el desarrollo de habilidades académicas, laborales, socio-emocionales y de promoción de la salud. Estos cuatro programas son los formativos que se encuentran expresados en la barra inferior de la FIGURA 1. Estos programas que proveen recursos tangibles permiten la adaptación de los adolescentes para la vida adulta, emancipada del sistema de crianza institucional (Lee & Berrick, 2014).

Con respecto a los recursos académicos, los adolescentes son encaminados en un sistema académico personalizado, principalmente obtenido a través del sistema educacion.net, dado que es el único sistema personalizado de calidad al cual tenemos acceso. Las habilidades manuales laborales se obtienen a través de los huertos de patio, el reciclaje y la crianza de gallinas ponedoras con los que contamos en el Centro, así como a través de las actividades de mantenimiento que ellos mismos hacen de las instalaciones, como plomería, electricidad, carpintería, etc.

Las habilidades de salud integral se materializan a través de las habilidades de higiene y de prevención de la salud, como la buena alimentación, el ejercicio físico, la higiene en sus pertenencias y la higiene corporal. Dentro de las habilidades sociales que se enseñan, están las formas de dirigirse a las personas que están a su alrededor, tales como la cortesía, el respeto, la amabilidad, la deferencia, la veracidad, etc. Evidentemente, el aprendizaje de estas habilidades conductuales tiene su sustento en la enseñanza explícita o implícita de actitudes y valores del personal a cargo de la educación de los adolescentes. Para esto, las cualidades en las actitudes de los educadores que rodean al ciclo de la enseñanza son imprescindibles.

Por último, todos estos aspectos tangibles e intangibles en la vida de los adolescentes son sustentados por el modelo teórico de CRIA I. A. P., que

ha sido desarrollado a lo largo de los años. Este modelo tiene el objetivo de dar dirección a las acciones y a las motivaciones de los encargados de manera directa de la educación de los adolescentes. Para tales fines, es necesario que los instructores tengan el mayor grado de convicción de la utilidad e importancia del modelo teórico para poder darle dirección y un sentido a cada una de las acciones y decisiones que tengan algún grado de afectación en la vida de los adolescentes.

El modelo teórico está compuesto por 16 puntos importantes para la dirección de las acciones de los instructores. Si bien no contempla muchos aspectos importantes, sí abarca áreas clave para los responsables de CRIA I. A. P. Es importante mencionar que, en la medida de lo posible, con el paso del tiempo, se han ido encontrando estudios de investigación que respaldan la importancia de tales aspectos del modelo. El lector está invitado a revisar cada una de las citas y referencias que, en distintos grados, sustentan los 15 puntos del modelo; además, se incluirán algunas ideas que explican de manera parcial cada uno de ellos.

1. El fin último del quehacer diario de CRIA I. A. P. es lograr el desarrollo integral del adolescente (Ventegodt et al., 2004; Wong et al., 2006).

Cada una de nuestras acciones, reacciones y decisiones deben de considerar que cada adolescente es un conjunto de cuerpo–alma–espíritu. Cada una de estas áreas deben de ser impulsadas en los adolescentes de manera congruente y con todos los recursos posibles.

2. La formación del carácter de varón es nuestro objetivo (Lickona et al., 2002).

Para CRIA I. A. P. el carácter es el conjunto de reacciones y hábitos de comportamiento que se adquieren con la experiencia de vida. Estas áreas importantes deben de estar enfocadas en respetar incondicionalmente a sus autoridades, a las mujeres, a los menores, a los desvalidos, a la naturaleza y sobre todo a Dios. También deben rechazar todo acto de injusticia y de falta de honradez.

3. No debemos “desahuciar” a ningún adolescente y nuestras expectativas de su desarrollo pleno deben de ser siempre altas (Yamamoto & Holloway, 2010; Mesurado et al., 2014).

Todo adolescente deberá ser sujeto de nuestra esperanza de desarrollarse como un individuo que aporte un bien a la sociedad y que sea un agente de cambio en ella. Estamos conscientes de que es probable que no veamos frutos en la toma de decisiones en los adolescentes durante su estancia en el Centro. Sin embargo, confiamos en que la semilla sembrada en ellos tenga algún fruto en algún momento de su vida y que este fruto traerá bienestar a él mismo y a los que le rodean.

4. Toda expresión de parte de los instructores debe de ser siempre con respeto (Riggs, 2010; Zubriggen et al., 2010).

Aunque durante la educación de los adolescentes se presentan fricciones, resultado a veces de la reticencia al cambio de convicciones en los adolescentes, como mentores de los adolescentes debemos de mantener el dominio propio y la perspectiva de misericordia, aún sin perder la perspectiva de la firmeza.

5. Se deben de respetar siempre los derechos de los adolescentes y de enseñar sus responsabilidades personales y sociales (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1989; Manzano-Sánchez et al., 2020).

En CRIA respetamos y promovemos lo estipulado por la Convención de los de los derechos de los niños (UNICEF, 1989), en donde se dignifica el interés superior de la niñez. Creemos que cada adolescente es un receptor de derechos y que también tiene responsabilidades. Estas responsabilidades serán propias de la etapa de la adolescencia —obtener buenas calificaciones, tener buenos modales en la mesa, arreglar sus cuartos, etc.— y serán enseñados bajo un contexto de respeto a los derechos humanos.

6. La base del tratamiento de los adolescentes es la firmeza, con bondad (Shumow et al., 1998).

Sabemos que una de las premisas principales para todo aprendizaje es la repetición. Cualquiera se puede dar cuenta de este fenómeno; sin embargo, esto también está sustentado por diversos hallazgos fisiológicos y cognitivos. Es así que si buscamos que los adolescentes aprendan cosas que les beneficiarán en el futuro. Es necesario insistirles las veces que sean necesarias y que repitan una y otra vez alguna actividad que produzcan en ellos los hábitos conductuales para preparar su futuro.

7. El horario es la base para el desarrollo individual de cada adolescente (Covey, 1998; Robinson, 2005)

La idea del horario está en función del propósito de desarrollar y mantener esquemas mentales en los adolescentes, esquemas que les permitan tener límites voluntarios que los lleven a una adecuada toma de decisiones a lo largo de su vida. La aparición de estos esquemas serán resultado de la constancia que mantengan los maestros y educadores tanto en las actividades diarias, como en las buenas actitudes que desprendan de sus convicciones de ayuda hacia los jóvenes.

8. Cada una de las áreas formativas deben ser igual de importante que las demás (Ventegodt et al., 2004; Wong et al., 2006).

Nuestros vectores formativos, educación, salud integral, formación de valores y formación laboral son igual de importantes. No debemos de dar más prioridad a unos y menos a otros. Cada vector es indispensable para el desarrollo integral del adolescente y están pensados para dar sustento a una buena calidad de vida actual y en el futuro.

9. Nunca usar la fuerza o amenazas (UNICEF, 1989; Robinson, 2005).

La firmeza no implica fuerza sino más bien una actitud de constancia. Es necesario mantener una constancia de ánimo en cada maestro para mantener un orden de manera permanente. El adolescente perciba de los maestros la magnitud de la importancia de la instrucción dada y, a la larga, acepte con gusto y practique por sí mismo el valor tan importante que es la constancia.

10. No debemos de juzgar a ningún adolescente (Rohner & Carrasco, 2012).

Ningún adolescente debe ser considerado ni como el mejor de todos ni como el peor de todos. Nadie debe de ser considerado bajo la perspectiva personal emocional como bueno o malo, indistintamente de sus actitudes, preferencias, raza, etc. sino solamente debe ser considerado como un receptor de derechos que está en etapa de desarrollo y que requiere de custodia y también de educación integral adecuada para que sea un hombre de bien, que cuide y provea para su familia en el futuro.

11. Todo personal instructor es un modelo de vida para los adolescentes (Lickona et al., 2002).

Como maestros y educadores de adolescentes, cada aspecto de nuestra vida, debe de ser considerada como aceptable. Si bien cada uno del personal es libre de tomar sus decisiones en su vida personal, para colaborar en CRIA I. A. P. es indispensable mantener un código de conducta ético y moral, aun cuando no estemos en una actividad en la cual los adolescentes nos estén observando. Como mentores debemos de estar conscientes que estamos continuamente observados por los adolescentes y que cada acción que hagamos (dentro y fuera del Centro), saldrá a la luz.

12. Nos enfocamos en la formación efectiva (Lickona et al., 2002).

Como maestros y educadores, debemos de estar conscientes de que cada momento es un momento adecuado para enseñar. Estamos enseñando en todo momento, aun cuando dejamos de enseñar. Es nuestra responsabilidad mantener una actitud proactiva y diligente mientras estamos dirigiendo a los adolescentes en una actividad. Es así que nuestro compromiso con el futuro de estos adolescentes se debe de manifestar en nuestra actitud continua, en la provisión de herramientas emocionales, cognitivas, técnicas, etc., durante nuestro horario laboral e, idealmente, también fuera de nuestro horario laboral.

13. En la comunidad se promueven los valores éticos que fundamentan el buen carácter por encima de cualquier otra enseñanza (Kose, 2003).

A la par de los programas educativos, se encuentra la formación de carácter. Esto es necesario dado que la cooperatividad, la autodeterminación, persistencia o perseverancia y autotrascendencia permitirá al adolescente aprovechar al máximo los conocimientos académicos aprendidos y beneficiarse y beneficiar a la comunidad, de manera real y sin apariencias. El buen carácter incluye conceptos como la cultura escolar positiva, educación moral comunidades justas, el cuidado por los demás, aprendizaje socio-emocional, desarrollo individual positivo, educación cívica y servicio a los demás.

14. El CRIA debe de representar un espacio seguro para los adolescentes (Ozer, 2005; Goldman-Mellor et al., 2016).

En ningún momento nuestras actitudes deben representar una amenaza para la seguridad de los adolescentes. Se debe de mantener siempre intacta su integridad física, emocional y sexual. Es por esto que no se debe de ejercer la fuerza en ningún aspecto. Esto no significa que no se mantendrá la firmeza en las medidas con los adolescentes. Se llamará la atención cuando sea necesario, y si es necesario llamar la atención fuertemente por algún acto del adolescente que así lo requie-

ra, será siempre con dignidad y cuidando no faltarles al respeto.

15. En CRIA I. A. P. formamos el carácter del varón (Barrett & Raskin White, 2002).

En CRIA I. A. P. formamos el carácter de lo que nosotros concebimos como un varón con principios éticos: aquel individuo de sexo masculino que bajo cualquier circunstancia y en cualquier condición, actúa de forma responsable, es decir, poniendo como prioritario lo que debe de hacer ante cualquier situación. En CRIA I. A. P. formamos el carácter de los jóvenes para que sean personas que reconozcan la igualdad entre hombres y mujeres y que respeten bajo cualquier circunstancia y en todos los aspectos a sus semejantes, en especial, a la mujer y también a sus autoridades y a la naturaleza.

En una situación hipotética cotidiana el modelo teórico y el método de acompañamiento se combinarán de la siguiente manera: cuando uno de los adolescentes está renuente a esforzarse en sus estudios —educación, parte de los programas formativos— se le enseñará la importancia de esforzarse, se supervisarán sus avances y se le insistirá todos los días hasta que el adolescente mantenga el nivel de aprovechamiento deseado —ciclo del acompañamiento—, aunque este cambio de actitud no se dé en corto plazo. Al hacerlo, el educador debe de mantener una actitud de empatía, sin juzgar al adolescente como “flojo,” adoptando una buena actitud —halo cualitativo de actitudes y virtudes de los educadores—, sin usar la fuerza sino la firmeza y la constancia de ánimo y respetando sus derechos individuales como persona (modelo teórico).

CONCLUSIONES

El mejor sitio de desarrollo para un adolescente es bajo el cuidado parental en una atmósfera de comprensión y cuidado; sin embargo, hay múltiples condiciones que no favorecen que los adolescentes permanezcan en su núcleo familiar, rodeado de buenos cuidados parentales. Como se ha expuesto, los cuidados institucionalizados no proveen la atención suficiente que los NNA requieren para el adecuado desarrollo personal y la adecuada adaptación a la etapa adulta. La situación se hace más grave cuando conocemos que, normalmente, en las instituciones orfanatorias, el cuidado y la atención que se le da a los menores es la misma, incluso cuando estos están en edad escolar o si están a punto de cumplir la mayoría de edad. Esto es un caso de atención y educación no especializada en la adolescencia.

Si bien la crianza institucional no alcanza a proveer la atención integral al menor, sí se pueden desarrollar modelos y métodos que busquen incrementar los cuidados que los menores necesitan. En CRIA I. A. P. se está desarrollando un modelo de intervención que involucra la implementación de un modelo teórico, un método de acompañamiento y un modelo educativo que buscan incrementar la probabilidad de éxito de adolescente en el proceso de emancipación del sistema. Si bien hay algunos datos científicos que respaldan el modelo teórico, estos no provienen de información recogida de los adolescentes a los cuales se les aplica el modelo. De tal forma que aún se requieren muchos estudios para validar la eficacia de la propuesta. Esto es de suma importancia puesto que cada día hay muchos adolescentes entrando al sistema de cuidados institucionales y muchos adolescentes transcurriendo sus vidas en etapas críticas para la adquisición de habilidades para la vida que están a punto de emanciparse y aún no tienen la preparación adecuada para su adaptación a la etapa adulta.

Como se pudo haber observado, este modelo está enfocado principalmente en las responsabilidades que tienen los instructores dentro de la dinámica que tienen con los adolescentes en el día a día. En CRIA I. A. P.

pensamos que este enfoque es esencial dado que el aprendizaje de los adolescentes dependerá grandemente de la enseñanza de las personas que pasan la mayor parte del tiempo con ellos.

Por último, resaltamos la necesidad de especializar el enfoque de los tratamientos en las instituciones orfanatorias. Tratar del mismo modo a niños y a adolescentes es un error que pudiera traer repercusiones muy importantes en la vida adulta de los menores, no solo en el aspecto social sino también en el control de impulsos y en términos de la toma de decisiones. Incluso, hay reportes oficiales de organismos internacionales que incluyen a los adolescentes dentro del mismo grupo de estudio de los niños prescolares y escolares, lo cual los deja en la sombra de sus derechos de ser tratados dignamente acorde a su edad.

AGRADECIMIENTO

Agradecemos al Patronato de la Comunidad de Restauración Integral de Adolescentes I. A. P., por todas las facilidades otorgadas para la elaboración de este artículo.

REFERENCIAS

- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- An, I., Zhukova, M., Ovchinnikova, I. & Grigorenko, E. (2020). An event-related potentials study of executive functioning in adults with a history of institutionalization. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2020(169), 25-40. <https://doi.org/10.1002/cad.20329>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Barrett, A., & Raskin White, H. (2002). Trajectories of gender role orientations in adolescence and early adulthood: A prospective study of the mental health effects of masculinity and femininity. *Journal*

- of Health and Social Behavior*, 43(4), 451-468. <https://doi.org/doi.org/10.2307/3090237>
- Berens, A. & Nelson, C. A. (2015). The science of early adversity: Is there a role for large institutions in the care of vulnerable children? *The Lancet*, 386(9991), 388-398. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61131-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61131-4)
- Bowlby, J. (1980). Attachment and loss. In sadness and depression (Vol. 3). Basic Books.
- Cookstone, J. (1999). Parental Supervision and family structure. *Journal of Divorce & Remarriage*, 32(1-2), 107-122. https://doi.org/10.1300/J087v32n01_07
- Côté, J. & Schwartz, S. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25(6), 571-586. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0511>
- Courtney, M. & Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. *Child and Family Social Work*, 11(3), 209-219. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00433.x>
- Covey, S. (1998). *The 7 habits of highly effective teens*. Franklin Covey Co.
- Dobrova-Krol, N., van IJzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M., Cyr, C. & Juffer, F. (2008). Physical growth delays and stress dysregulation in stunted and non-stunted Ukrainian institution-reared children. *Infant Behavior and Development*, 31(3), 539-553. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.04.001>
- European Commission Daphne Programme (2007). *De-institutionalizing and Transforming Children's Services. A Guide to Good Practices*. University of Birmingham, WHO Collaborating Centre for Child Care and Protection.
- Fondos de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- Fries, A., Shirtcliff, E. & Pollak, S. (2008). Neuroendocrine dysregulation following early social deprivation in children. *Developmental Psychobiology*, 50(6), 588-599. <https://doi.org/10.1002/dev.20319>
- Glennen, S. (2002). Language development and delay in internationally adopted infants and toddlers: A review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(4), 333-339. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/038\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/038))
- Goldman-Mellor, S., Margerison-Zilko, C., Allen, K. & Cerda, M. (2016). Perceived and objectively-measured neighborhood violence and adolescent psychological distress. *Journal of Urban Health*, 93(5), 758-769. <https://doi.org/10.1007/s11524-016-0079-0>
- Gudbrandsson, B. (16 de marzo de 2005). Recommendation rec (2005) 5 of the Committee of Ministers to member states on the rights of children living in institutions [Declaration]. En la 919th meeting of the Ministers' Deputies. Europe. <https://www.refworld.org/docid/43f5c53d4.html>
- Havlicek, J. (2011). Lives in motion: A review of former foster youth in the context of their experiences in the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 33(7), 1090-1100. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.02.007>
- Hevia-Orozco, J. & Sanz-Martin, A. (2018). EEG characteristics of adolescents raised in institutional environments and their relation to psychopathological symptoms. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 08(10), 519-537. <https://doi.org/10.4236/jbbs.2018.810032>
- Hodel, A., Hunt, R., Cowell, R., Van Den Heuvel, S., Gunnar, M., & Thomas, K. (2015). Duration of early adversity and structural brain development in post-institutionalized adolescents. *NeuroImage*, 105, 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2014.10.020>
- Iob, E., Lacey, R. & Steptoe, A. (2020). The long-term association of adverse childhood experiences with C-reactive protein and hair cortisol: cumulative risk versus dimensions of adversity. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 318-328. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2019.12.019>

- Kamath, S. (2017). Impact of nutritional status on cognition in institutionalized orphans: a pilot study. *Journal of clinical and diagnostic research*, 11(3), 1-4 <https://doi.org/10.7860/JCDR/2017/22181.9383>
- Keller, T., Cusick, G. & Courtney, M. (2007). Approaching the Transition to Adulthood: Distinctive Profiles of Adolescents Aging out of the Child Welfare System. *Social Service Review*, 81(3), 453-484. <https://doi.org/10.1086/519536>
- Kornilov, S., Zhukova, M., Ovchinnikova, I., Golovanova, I., Naumova, O., Logvinenko, T., Davydova, A., Petrov, M., Chumakova, M. & Grigorenko, E. (2019). Language Outcomes in Adults with a History of Institutionalization: Behavioral and Neurophysiological Characterization. *Scientific Reports*, 9(1), 4252. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-40007-9>
- Kose, S. (2003). A psychobiological model of temperament and character: TCI. *Yeny Symposium*, 41(2), 86-97.
- Lecannelier, F., Silva, J., Hoffmann, M., Melo, R. & Morales, R. (2014). Effects of an intervention to promote socioemotional development in terms of attachment security: a study in early institutionalization in Chile: attachment security in early institutionalization. *Infant Mental Health Journal*, 35(2), 151-159. <https://doi.org/10.1002/imhj.21436>
- Lee, C. & Berrick, J. (2014). Experiences of youth who transition to adulthood out of care: Developing a theoretical framework. *Children and Youth Services Review*, 46, 78-84. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.08.005>
- Leneman, K., Donzella, B., Desjardins, C., Miller, B. & Gunnar, M. (2018). The slope of cortisol from awakening to 30 min post-wake in post-institutionalized children and early adolescents. *Psychoneuroendocrinology*, 96, 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2018.06.011>
- Lickona, T., Schaps, E. & Lewis, C. (2002). *Eleven principles of effective character education*. Character education partnership.

- Mackes, N., Golm, D., Sarkar, S., Kumsta, R., Rutter, M., Fairchild, G., Mehta, M., Sonuga-Barke, E. & on behalf of the ERA Young Adult Follow-up team. (2020). Early childhood deprivation is associated with alterations in adult brain structure despite subsequent environmental enrichment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *117*(1), 641-649. <https://doi.org/10.1073/pnas.1911264116>
- Manzano-Sánchez, D., Conte-Marín, L., Gómez-López, M., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Applying the personal and social responsibility model as a school-wide project in all participants: teachers' views. *Frontiers in Psychology*, *11*, 579. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00579>
- Mesurado, B., Richaud, M., Mestre, M., Samper-García, P., Tur-Porcar, A., Mesa, S. & Viveros, E. (2014). Parental expectations and prosocial behavior of adolescents from low-income backgrounds. A cross-cultural comparison between three countries— Argentina, Colombia, and Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *45*(9), 1471 – 1488. <https://doi.org/10.1177/0022022114542284>
- Ozer, E. (2005). The impact of violence on urban adolescents: longitudinal effects of perceived school connection and family support. *Journal of Adolescent Research*, *20*(2), 167-192. <https://doi.org/10.1177/0743558404273072>
- Oficina Regional para América Latina y el Caribe (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Palacios, J., Román, M. & Camacho, C. (2011). Growth and development in internationally adopted children: extent and timing of recovery after early adversity: Growth and development in internationally adopted children. *Child Care, Health and Development*, *37*(2), 282-288. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01142.x>
- Petersburg, St. (2009). *The effects of early social-emotional and relationship experience on the development of young orphanage children*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444309683>

- Petrowski, N., Cappa, C., & Gross, P. (2017). Estimating the number of children in formal alternative care: challenges and results. *Child Abuse y Neglect*, 70, 388-398. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.026>
- Pinheiro Mota, C. & Mena Matos, P. (2016). Caregiver's attachment and mental health: effects on perceived bond in Institutional care. *Professional Psychology: Research and Practice*, 47(2), 110–119 <http://dx.doi.org/10.1037/pro0000047>
- Pinheiro Mota, C. & Mena Matos, P. (2013) Peer attachment, coping, and self-esteem in institutionalized adolescents: the mediating role of social skills. *European Journal of Education and Psychology*, 28, 87-100. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0103-z>
- Polich, J. (2007). Updating P300: an integrative theory of P3a and P3b. *Clinical Neurophysiology*, 118(10), 2128-2148. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2007.04.019>
- Riggs, S. (2010). Childhood emotional abuse and the attachment system across the life cycle: what theory and research tell us. *Journal of Aggression, Maltreatment y Trauma*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1080/10926770903475968>
- Robinson, G. (2005). What works in offender management? *The Howard Journal*, 44(3), 307 - 318.
- Rohner, R. & Carrasco, M. (2012). Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (Ipartheory): theoretical bases, method and empirical evidence. *Acción psicológica*, 11(2), 9-26. <https://doi.org/10.5944/ap.11.2.14172>
- Sanz-Martin, A., Hevia-Orozco, J., Hernández-González, M. & Guevara, M. (2017). EEG correlation during social decision-making in institutionalized adolescents. *Abnormal and Behavioural Psychology*, 3(1). <https://doi.org/10.4172/2472-0496.1000131>
- Schwartz, S. (2006). Predicting identity consolidation from self-construction, eudaimonistic self-discovery, and agentic personality. *Journal of Adolescence*, 29(5), 777-793. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.11.008>
- Sharpley, C., Bitsika, V., McMillan, M., Jesulola, E. & Agnew, L. (2019). The association between cortisol: C-reactive protein ratio and depres-

- sive fatigue is a function of CRP rather than cortisol. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 15, 2467-2475. <https://doi.org/10.2147/NDT.S213839>
- Sheridan, M., Drury, S., McLaughlin, K. & Almas, A. (2010). Early institutionalization: neurobiological consequences and genetic modifiers. *Neuropsychology Review*, 20(4), 414-429. <https://doi.org/10.1007/s11065-010-9152-8>
- Shumow, L., Vandell, D. & Posner, J. (1998). Harsh, firm, and permissive parenting in low-income families: relations to children's academic achievement and behavioral adjustment. *Journal of Family Issues*, 19(5), 483-507. <https://doi.org/10.1177/019251398019005001>
- Smyke, A., Zeanah, C., Fox, N., Nelson, C. & Guthrie, D. (2010). Placement in foster care enhances quality of attachment among young institutionalized children. *Child Development*, 81(1), 212-223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01390.x>
- Sonuga-Barke, E., Kennedy, M., Kumsta, R., Knights, N., Golm, D., Rutter, M., Maughan, B., Schlotz, W. & Kreppner, J. (2017). Child-to-adult neurodevelopmental and mental health trajectories after early life deprivation: the young adult follow-up of the longitudinal English and Romanian Adoptees study. *The Lancet*, 389(10078), 1539-1548. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)30045-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30045-4)
- Tang, A., Fox, N., Nelson, C., Zeanah, C. & Slopen, N. (2019). Externalizing trajectories predict elevated inflammation among adolescents exposed to early institutional rearing: a randomized clinical trial. *Psychoneuroendocrinology*, 109, 104408. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2019.104408>
- Vázquez, Y. (2020). *Modelo de restauración integral como reforzador del sentido de pertenencia en los jóvenes de CRIA en el estado de Yucatán*. Proyecto de investigación de licenciatura. Universidad Anahuac Mayab.
- Ventegodt, S., Morad, M., Press, J., Merrick, J. & Shek, D. (2004). Clinical holistic medicine: holistic adolescent medicine. *The Scientific World Journal*, 4, 551 - 561.

- Wade, M., Fox, N., Zeanah, C. & Nelson, C. (2019). Long-term effects of institutional rearing, foster care, and brain activity on memory and executive functioning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(5), 1808-1813. <https://doi.org/10.1073/pnas.1809145116>
- Wong, Y., Rew, L. & Slaikeu, K. (2006). A systematic review of recent research on adolescent religiosity/spirituality and mental health. *Issues in Mental Health Nursing*, 27, 161-183. <https://doi.org/10.1080/01612840500436941>
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>
- Zegers, M., Schuengel, C., Ijzendoorn, M. & Janssens, J. (2006). Attachment representations of institutionalized adolescents and their professional caregivers: predicting the development of therapeutic relationships. *Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 325-334. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.325>
- Zurbriggen, E., Gobin, R. & Freyd, J. (2010). Childhood emotional abuse predicts late adolescent sexual aggression perpetration and victimization. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(2), 204-223. <https://doi.org/10.1080/109267709035396>

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Hevia Orozco, J. C. & Torres Aburto, J. M. (2022). Una propuesta de intervención para la asistencia de adolescentes en crianza no parental basada en evidencias. *Punto Cunorte*, 8(14), 70-103.

Fechas de recepción: 15 de abril de 2020.

Fecha de aceptación: 9 de agosto de 2021.