




Desarrollo emocional y contexto sociofamiliar en adolescentes en riesgo de exclusión

Yaritza Garcés-Delgado – Universidad de La Laguna
 Lidia E. Santana-Vega – Universidad de La Laguna
 Luis Feliciano-García – Universidad de La Laguna


 0000-0003-3471-1014

 0000-0002-2543-6543

 0000-0002-2909-4990

Recepción: 16.06.2022 | Aceptado: 27.06.2022

Correspondencia a través de **ORCID**: Lidia E. Santana Vega

 **0000-0002-2543-6543**

Citar: Garcés-Delgado, Y, Santana-Vega, LE y Feliciano-García, L (2022). Desarrollo emocional y contexto sociofamiliar en adolescentes en riesgo de exclusión. *REIDOCREA*, 11(28), 329-239.

Financiación: Cofinanciado por la Comisión Europea a través de la beca de formación e investigación ERASMUS +.

Área o categoría del conocimiento: Multidisciplinar

Resumen: El fomento de la inteligencia emocional en adolescentes en riesgo de exclusión social es de suma relevancia dada la incidencia en sus trayectorias vitales. Este artículo analiza cómo las variables contextuales influyen en el desarrollo emocional de seis adolescentes en riesgo de exclusión a través de un estudio de casos múltiples. Los casos seleccionados estaban acogidos al sistema de protección. Los datos del estudio fueron obtenidos a través de técnicas e instrumentos cualitativos (entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión y diario de campo) y cuantitativos (cuestionarios y escalas). Las trayectorias de vida de los adolescentes participantes en esta investigación están marcadas por el desarrollo de características personales como la rigidez de los pensamientos, la falsa creencia de independencia y madurez, la inseguridad sobre las decisiones tomadas, la baja tolerancia a la frustración, el alto nivel de estrés y la ansiedad social, lo cual dificulta la adecuada planificación de sus proyectos vitales. Es necesario implementar en los sistemas de protección de menores en riesgo de exclusión programas educativos y de orientación socioafectiva para: a) prevenir los comportamientos sociales poco asertivos y el desequilibrio emocional, b) mejorar las conductas intra e interpersonales conflictivas, y c) visualizar un futuro al margen del entorno sociofamiliar.

Palabra clave: Adolescentes en riesgo de exclusión

Emotional development and social-family environment in adolescents at risk of exclusion

Abstract: Adolescence is a stage of continuous and unavoidable changes where the development of emotional intelligence plays a fundamental role in the transition to adult life. The promotion of emotional intelligence in adolescents at risk of social exclusion is of great relevance given its impact on the life trajectories of these young people. This article analyses how contextual variables influence the emotional development of six adolescents at risk of social exclusion through a multiple case study. The selected cases were covered by the protection system. Data from the study were obtained through qualitative (semi-structured interviews, focus groups and field journal) and quantitative (questionnaires and scales) techniques and instruments. The life trajectories of the adolescents participating in this research are marked by the development of personal characteristics such as rigidity of thoughts, false belief in independence and maturity, insecurity about own decisions, low tolerance to frustration, high level of stress and social anxiety, which makes it difficult to plan their life projects adequately. It is necessary to develop in the protection systems of minors at risk of exclusion, educational programs, and socio-affective guidance in order to: a) prevent social behaviours that are not assertive and emotional imbalance, b) improve intrapersonal and interpersonal conflictive behaviours, and c) visualize a future outside the socio-family environment.

Keyword: Adolescents at risk of exclusion

Introducción

En los últimos años los estudios sobre la influencia de la inteligencia emocional en el bienestar personal y social de las personas han aumentado (Azpiazu et al., 2015; Esnaola et al., 2017; Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Costa y Faria, 2015; Inglés et al., 2014). Salovey y Mayer (1990) fueron quienes utilizaron el concepto de inteligencia emocional por primera vez; sin embargo, cinco años después sería Goleman (1995) quien lo hiciera popular.

Un gran número de estudios reconocen la implicación de las emociones en: 1) la activación y la regulación de los cambios que se producen tanto en el plano físico como conductual en respuesta a las exigencias del entorno; 2) el proceso de toma de decisiones; 3) la obtención de información útil para la supervivencia en el contexto donde se encuentra un sujeto (Goleman, 1995; Goleman y Senge, 2017; Salovey y Mayer, 1990; Salovey et al., 1995).

Las personas emocionalmente inteligentes presentan habilidades y capacidades inter e intrapersonales que favorecen la interacción saludable con el entorno y con los elementos que conviven e intervienen en él (Salguero et al., 2011). La adolescencia es una etapa idónea para el desarrollo de habilidades y capacidades emocionales que preparen efectiva y afectivamente para la vida adulta (Pérez-Escoda y Pellicer, 2009; Proctor et al., 2015).

Cada contexto tiene una estructura relativamente estable de relaciones sociales y de significado que imponen sus propias reglas y expectativas al individuo; de este modo se generan oportunidades o restricciones para su participación en tales contextos (Akkerman y Bakker, 2011; Zittoun y Gillespie, 2015).

Según Goleman y Senge (2017) existen factores sociales, familiares y personales que influyen en el desarrollo emocional. Bukstein (1995) señaló que los adolescentes provenientes de familias desestructuradas presentaban poca tolerancia a la frustración y a las gratificaciones aplazadas, mayor predisposición a desarrollar conductas agresivas y baja empatía. En el estudio de Pilyoung et al. (2013) sobre pobreza y estrés se detectó una relación significativa entre un ambiente familiar de bajos recursos económicos y un alto nivel de estrés. Los autores del estudio señalan que la pobreza en la infancia se asocia con la desregulación emocional y la salud física y psicológica en la vida adulta. En esta línea, algunos estudios (Gutiérrez-Cobo et al., 2017; Karachi et al., 2006; Letourneau et al., 2011) establecen relaciones significativas entre el estatus socioeconómico familiar y el desarrollo de conductas agresivas a lo largo de la adolescencia; a mayor estatus socioeconómico menor presencia de conductas agresivas en los menores.

Otros factores asociados a la baja regulación emocional en adolescentes son el acoso escolar o el consumo de drogas. Los adolescentes víctimas de acoso o con problemas de agresividad poseen bajos niveles de inteligencia emocional (Garaigordobil y Oñederra, 2010). El consumo de sustancias psicoactivas entre los jóvenes en riesgo de exclusión social guarda relación con pertenecer a un contexto desfavorecido y con ser miembro de una familia desestructurada con problemas económicos, culturales y educativos (Papalia y Wendkos, 1997). En el ámbito emocional, el consumo de drogas puede provocar conductas antisociales, autodestructivas y baja autoestima (Kaveh et al., 2016).

Según Arnáiz (2003), Segura (2007) y Parrilla et al. (2010) los adolescentes con problemas de fracaso escolar y en situación de exclusión en las escuelas muestran un proyecto de vida fallido, desafección afectiva y social, y problemas familiares. Para Goleman y Senge (2017) una escasa inteligencia emocional afecta al rendimiento académico y al bienestar personal y social. La carencia de habilidades emocionales en adolescentes puede provocar desajustes psicológicos, predisposición al consumo de drogas, insatisfactorias relaciones interpersonales, bajo rendimiento académico y escaso control de la agresividad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Kaveh et al., 2016; Martínez-Ramón et al., 2018).

Objetivos

El objetivo de este estudio es analizar cómo modulan las variables contextuales el desarrollo de la inteligencia emocional de adolescente en riesgo de exclusión social. A partir de este objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos: a) analizar el nivel de inteligencia emocional de adolescentes en riesgo de exclusión social; b) explorar el historial sociofamiliar de los casos analizados; c) identificar los factores que afectan el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes en riesgo de exclusión social.

Método

Para llevar a cabo la investigación se planificó un estudio de casos. Según Stake (2005, p.12): “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Se optó por un diseño de casos múltiples dado que las evidencias obtenidas a partir de este tipo de diseño son más sólidas al basarse en la replicación, esto es, en la capacidad de contrastar las informaciones obtenidas en cada uno de los casos analizados (Angulo y Vázquez, 2003; Cebreiro y Fernández, 2004; McMillan y Schumacher, 2005; Rodríguez et al., 1996; Yin, 2009).

Muestra

Los casos fueron seleccionados intencionalmente atendiendo a los siguientes criterios: 1) encontrarse en situación de riesgo de exclusión social, 2) estar acogido en un centro de protección, 3) estar equiparados en cuanto a sexo y 4) tener edades comprendidas entre los 14 y los 17 años. De forma voluntaria y de acuerdo con los términos del estudio seis adolescentes participaron en la investigación (tabla 1).

Tabla 1. Características de los casos investigados

Criterios	Características generales		Características particulares					
			Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Nº total	Seis		Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Sexo	Equilibrado		Mujer	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre	Mujer
Edades	16-17 años		17	17	17	17	16	16
Factor exclusión social	Factores Varios (*)		ACAD CONT FAMI	ACAD CONT	ACAD CONT FAMI DELI DROG	ACAD CONT AUTO DROG	ACAD CONT FAMI BULL	ACAD CONT
Centro de Día	Si		Atajo	Atajo	Atajo Táfila	Atajo	Atajo	Atajo

(*) ACAD. Académicos; FAMI. Familiares; DELI. Delictivos; DROG. Drogadicción; CONT. Contexto; BULL. Bullying; AUTO. Autoexclusión

Los seis casos se encuentran en riesgo de exclusión social por motivos diferentes, siendo común dos factores: el fracaso escolar y el entorno social.

Instrumentos y/o técnicas

En el estudio se utilizaron instrumentos y técnicas cualitativas (entrevistas) y cuantitativas (escalas) de recogida de datos, lo que posibilita contrastar y profundizar en la información sobre el tema objeto de investigación (Flick, 2004).

La entrevista abierta realizada con los menores y la educadora del centro permite un acercamiento personalizado a los menores en riesgo de exclusión, y persigue profundizar sobre la problemática familiar, social, educativa y personal, las metas personales y la toma de decisiones, la socioafectividad, y las expectativas personales (tabla 2).

Tabla 2. Guión de las entrevistas a adolescentes

Contextuales (familia, entorno, estudios, ...)
<ul style="list-style-type: none"> • Problemáticas en el ambiente social, familiar, educativo y personal. 1. ¿Tienes algún tipo de problema a nivel familiar, personal, educativo que quisieras comentar?; 2. ¿Por qué motivos estás en el Centro de día? • Metas u objetivos personales. 1. ¿Qué objetivos tienes a corto plazo?; 2. ¿Qué te gustaría hacer en un futuro lejano?; 3. ¿En qué medida crees que tus metas se pueden cumplir?; 4. ¿Cuáles son tus prioridades en este momento? • Toma de decisiones. 1. ¿Cómo consideras que eres a la hora de tomar una decisión? Impulsivo, racional, etc.; 2. ¿Abandonas una decisión que has tomado si crees que es complicada de alcanzar? ¿Por qué?; 3. En los estudios, ¿has llegado a tomar decisiones erróneas? ¿Cómo cuáles?; 4. ¿Y en tu vida personal? • Opinión familiar. 1. ¿Cuál es la opinión que tienen tus familiares sobre tus expectativas de futuro?; 2. ¿Qué les gustaría a ellos que hicieras?; 3. ¿Se preocupa tu familia por tu bienestar social, personal y educativo? ¿De qué manera?; 4. ¿Consideras que tus familiares saben mejor que tú qué debes hacer con tu vida? ¿Por qué?; 5. ¿En qué medida te influye lo que ellos puedan llegar a pensar?; 6. ¿Aceptas los consejos que te dan? ¿Por qué?
Emocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Emotividad. 1. Háblame de cómo te sentirías si en algún momento te dan una mala noticia. Por ejemplo, ¿cómo actuarías si te dijese que no puedes acceder a...?; 2. En cambio si te dan una noticia agradable, ¿Cómo actúas normalmente? • Regulación de las emociones. 1. ¿Cómo te enfrentas y qué haces cuando te enfadas? ¿Eres impulsivo o sin embargo te paras a analizar la situación?; 2. Si estás enfadado, ¿te influye a la hora de tomar decisiones? 3. Si te sientes desanimado, ¿puedes llegar a abandonar una decisión que habías tomado o sin embargo no te afecta y sigues adelante? ¿Por qué?; 4. ¿Crees que tu estado de ánimo y las emociones que vives a diario, hacen que tomes decisiones más o menos acertadas? ¿De qué manera?; 5. Lo que otros piensen sobre ti, ¿te afecta o te da igual? ¿Por qué? • Conocimiento de las emociones propias. 1. ¿Sabes reconocer tus equivocaciones? Ponme un ejemplo; 2. Sabes reconocer cuando estás enfadado, alegre, triste, indignado, sorprendido, etc. ¿En qué medida crees que es importante saber qué estados de ánimo y sentimientos experimentamos? ¿Por qué?

La entrevista abierta a la ayudante (educadora) contiene un guión con las mismas dimensiones que la llevada a cabo con los menores. Su función es contrastar la información ofrecida por los menores, así como comprobar lo que era esencial o característico de cada caso.

El Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI) (Epstein, 2007) está compuesto por 108 ítems que evalúan la inteligencia emocional. Concretamente mide las habilidades adaptativas diarias automatizadas constructivas o destructivas de las personas (Garaigordobil y Oñederra, 2010). El CTI presenta un coeficiente α de Cronbach superior a 0.75 en la mayoría de sus escalas. El instrumento está jerárquicamente organizado y ofrece información en tres niveles de generalidad:

- El nivel general se denomina Pensamiento Constructivo Global (PCG). Las personas con altas puntuaciones en PCG tienen una estructura de pensamiento flexible, adaptan sus modos de pensar a las modalidades de diferentes situaciones, se aceptan bien a sí mismas y a los demás, suelen establecer relaciones gratificantes y generalmente tienden a conceder a otros el beneficio de la duda.
- El siguiente nivel lo componen 6 escalas principales que miden las formas básicas de pensamiento constructivo o destructivo: 1) emotividad (EMO), 2) eficacia (EFI), 3) pensamiento supersticioso (SUP), 4) rigidez (RIG), 5) pensamiento esotérico (ESO) y 6) ilusión (ILU).
- El último nivel lo componen 15 sub-escalas que se encuentran integradas en las 6 escalas anteriores: EMO (autoestima, tolerancia, impasibilidad y capacidad de sobreponerse); EFI (pensamiento positivo, actividad y responsabilidad); RIG (extremismo, suspicacia e intolerancia); ESO (creencias paranormales y creencias irracionales); ILU (euforia, pensamiento estereotipado e ingenuidad).

El formato de respuesta del CTI es tipo Likert. Respecto a su validez, Epstein (2007) señala que el CTI se apoya en una gran variedad de estudios que han analizado las relaciones de sus escalas con test de personalidad, conducta observada, test de inteligencia, éxito en el trabajo, bienestar emocional-físico, etc.

Procedimiento

Los datos del estudio se recolectaron durante las visitas al Centro de Día después del consentimiento informado del psicólogo y de las familias de los adolescentes participantes. La recogida de datos tuvo una duración de 10 meses. Posteriormente se realizó la depuración de datos para la gestión informática, los análisis estadísticos, y el desarrollo del informe de investigación final. El análisis de la información varió en función de las técnicas e instrumentos utilizados. Los datos obtenidos por medio del CTI fueron analizados mediante técnicas estadísticas a través del programa SPSS 21. El análisis se centró en determinar los percentiles de cada escala y sub-escala del CTI. Posteriormente se realizaron gráficas y descripciones cualitativas de los resultados. Las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas mediante el análisis de contenidos cualitativo, a través del software Atlas-ti

Resultados

Descripción del entorno próximo de los adolescentes

Los participantes del estudio pertenecen a barrios con un alto índice de menores en riesgo de exclusión social (La Feria, Vega de San José y Las Rehoyas). Los datos del INE (2017) revelan que las familias pertenecientes a estos barrios poseen un estatus socioeconómico bajo. El Centro de Día al que acuden los adolescentes pertenece a la Fundación ADSIS, una Organización No Gubernamental. El Centro de Día se encuentra ubicado en el polígono de La Vega de San José al noreste del municipio de Las Palmas de Gran Canaria, Islas Canarias. La finalidad de la Fundación es construir sociedades más equilibradas, justas y solidarias a través de la atención integral de personas y grupos empobrecidos y/o excluidos. Los casos analizados reciben sesiones para la gestión y el desarrollo de sus habilidades inter e intrapersonales. Según la educadora, los factores que ponen en riesgo de exclusión a los jóvenes que participan en el estudio son los siguientes:

El momento de la adolescencia, el idealizar a referentes que no son los recomendados viéndolos con normalidad y sabiendo que están pendientes de un hilo, sus propias familias en muchos casos que, aunque les apoyan, han vivido esa realidad y, también, lo que han sufrido ellos desde niños [CONT-EX.SOC].

Los casos presentan características sociales, familiares y académicas que los exponen a situaciones de inestabilidad inter e intrapersonal; el entorno social, familiar y académico y las propias características personales, son factores que favorecen la adquisición de habilidades emocionales perjudiciales para un desarrollo cognitivo y social equilibrado. Generalmente, estos adolescentes reproducen las conductas, los valores y los estereotipos sociales que están acostumbrados a ver desde la infancia.

Análisis del contexto familiar

Todos los casos manifiestan que los problemas familiares, sociales y académicos interfieren en su desarrollo como adolescentes. Por ejemplo, en el Caso 2 sólo su padre trabaja: hace cáncamos por ahí y gana más o menos 600 euros, no más [CONT-FAM3], es decir, realiza trabajos propios de la “economía sumergida”. Respecto a los demás casos, los factores de desestructuración familiar y el entorno próximo producen un impacto negativo en el desarrollo socioemocional de estos menores:

Caso 1. [...] mis padres se están separando y eso me afecta [...]. Me sorprende, no me lo esperaba. Tengo una hermana y como es más pequeña no se entera mucho y tiene otro pensamiento. En cuanto al barrio, no me gusta la zona en que vivo [...] porque son muy “poligoneros” [...] la gente enseguida se pone a hablar de las cosas, se meten en la vida de todos y no me gusta [CONT-FAM1].

Caso 3. Yo cuidaba a mis hermanos. Al colegio fui muy poco, repetí segundo de primaria y todo. Pues claro, mi padre y mi madre se separaron y yo cuidaba [...] junto con mi hermano mayor, al resto. [...] Les dábamos de comer [CONT-FAM5].

Caso 4. Vivo con mi madre, mis padres están separados y tengo un hermano de 10 años [CONT-FAM8].

Caso 5. No me gusta donde vivo para nada. Quiero cambiarme de sitio. No me gusta la gente, la sociedad que hay, no sé. Por ejemplo, aquí donde vivo, en el barrio este son todos los días peleas, todos los días humillaciones entre la gente y eso afecta a mi manera de vivir [CONT-FAM10].

Análisis del contexto sociocultural

El Caso 3 y 4 confirman tener problemas con las drogas. La vida del Caso 3 ha estado marcada por malas experiencias personales y familiares. A una edad prematura se vio envuelto en problemas de drogadicción y delincuencia, influenciado directamente por el entorno familiar y social.

Caso 3. Bueno cuando era pequeño mi casa era un desastre, entonces me daba por robar motos, coches; lo que pillara. Tomaba pastillas, ahora todo eso ya es pasado. Estuve ingresado en el Hospital [...] por sobredosis. Fue con doce años [...]. Iba a clase todos los días, pero fumaba mis porros. [...] A los quince años se lo dije a mi padre: estoy fumando y estoy vendiendo [CONT-SOC7].

El Caso 4 cuenta con un gran apoyo familiar pero su resistencia a cumplir las normas y a desobedecer a la autoridad (padres, profesores, agentes, etc.) le impide desarrollar conductas y pensamientos socioemocionales asertivos. Las dificultades para tomar decisiones y su bajo control emocional modulan sus conductas sociales, convirtiéndolo en una persona impulsiva y déspota con los demás, y consigo mismo.

Caso 4. [...] Mi estado de ánimo me afecta a la hora de tomar decisiones, y más siendo una persona impulsiva [...]. Me dejó llevar mucho, es un problema muy gordo porque implica el alcohol, las drogas, problemas con la gente... Yo antes no era así en verdad, aunque siempre he sido revoltoso [CONT-SOC12].

El Caso 5 se siente incomprendido por su familia, asegurando que sus decisiones son sinónimo de burla y crítica de sus familiares. Normalmente evita compartir sus metas de vida con otras personas (familiares, amigos, grupo de iguales, etc.) por miedo a ser vejado:

Caso 5. Bueno desde pequeño yo siempre he sufrido acoso verbal en el colegio. Y claro, al estar [...] desde tercero de primaria hasta segundo de la ESO aguantando [...] y repitiendo (cursos) con esos insultos, pues llega un momento en que te lo crees y piensas que lo mereces. Todo eso me afectó mucho. Me sentía inútil y tampoco tenía relación social con nadie. Hasta ahora, este año he estado más recuperado [CONT-SOC15].

Descripción y análisis del perfil emocional

En la tabla 3 se aprecia que todos los menores se sitúan en percentiles inferiores al 50 en el CTI. El Caso 1 y 2 son los que más se acercan a una inteligencia emocional equilibrada. Obtener puntuaciones altas en las escalas de superstición, rigidez e ilusión implica un bajo control y ajuste emocional. Presentar alta superstición supone tomar decisiones pasionales y poco racionales ante cualquier ámbito de la vida. Una alta rigidez implica no tener consideración, baja flexibilidad y empatía por las opiniones de los demás. Tener puntuaciones altas en ilusión indica inmadurez para realizar un análisis crítico sobre la vida.

Tabla 3. Percentiles de los casos en la prueba CTI

Prueba	Dimensiones (*)	Percentiles del CTI					
		Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
CTI	EMO	60	50	42	42	40	33
	EFI	55	30	57	36	30	25
	SUP	66	54	67	64	67	66
	RIG	77	58	69	72	64	65
	ESO	68	44	59	58	45	48
	ILU	66	60	56	68	49	56
PCG	48	41	33	38	32	30	

(*) EMO. Emotividad; EFI. Eficacia; SUP. Superstición; RIG. Rigidez; ESO. Esoterismo; ILU. Ilusión; PCG. Pensamiento Constructivo Global

Los seis casos analizados tienen bajas puntuaciones globales en el CTI, esto quiere decir que todos presentan problemas para controlar sus emociones; a pesar de ser capaces de reconocer sus emociones, tienen dificultades para regular emociones negativas como la ira, la tristeza, la ansiedad, el miedo y el asco.

Caso 2. Yo actúo de manera impulsiva sí o sí, no me paro a pensar, soy muy explosiva [...]. La cojo con todo el mundo en verdad [P.EMOC1].

Caso 3. Hace nada me partí los nudillos. Ahora me acuesto a dormir o me voy al gimnasio para tranquilizarme, le pego un par de piñas al saco. Hago algo para tranquilizarme. [...] soy una persona muy nerviosa [P.EMOC8].

Caso 5. En verdad enfadarme me cuesta [...] porque me enfado poquísimo. Y cuando me enfado es con mi familia, cuando me quitan las ilusiones, cuando se ponen a decirme que no a todo [P.EMOC11].

En la figura 1 se presentan las puntuaciones de las dimensiones y sub-dimensiones del CTI de los casos.

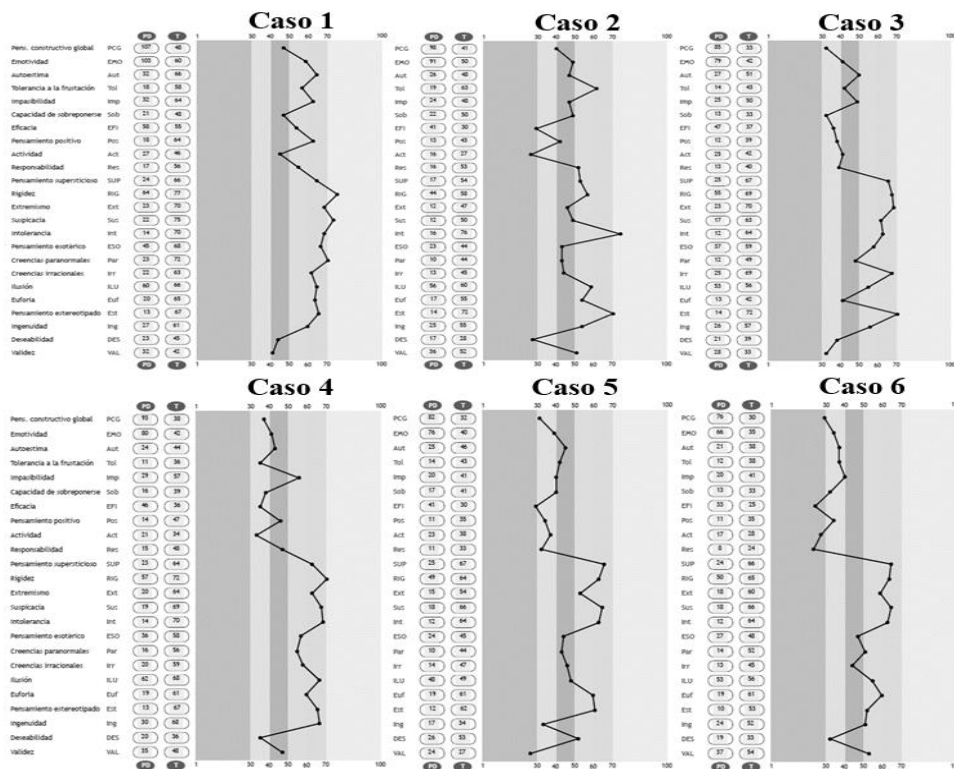


Figura 1. Percentiles de las dimensiones y sub-dimensiones en el CTI

La impulsividad y la actitud desafiante ante la autoridad o personas que no conocen son rasgos distintivos de sus personalidades. Estas características propician que todos tengan problemas en sus relaciones inter e intrapersonales, y en la forma de pensar y actuar.

Caso 4. Soy muy espontáneo, salto sobre la marcha. Ese es mi problema por eso he tenido muchos problemas con cualquier tipo de persona [...]. Mi padre me dice: "no trates a tu madre como a un colega". De vez en cuando les falto el respeto porque me alboroto en mi casa, pero no porque esté bebido, sino por mis trabes [P.EMOC21].

Todos los casos tienen puntuaciones por encima de la media en las escalas de rigidez, pensamiento supersticioso e ilusión. La rigidez en el pensamiento conlleva mayor intolerancia, extremismo supersticioso y suspicacia. El pensamiento supersticioso implica mantener creencias en hechos paranormales e irracionales. La mayoría de las decisiones tomadas tienen un componente azaroso fruto de las creencias del destino.

Caso 1. Actúo sin pensar, soy espontánea. [...] Pero es que soy así, hago las cosas sin pensar. Y me siento orgullosa, bueno, soy súper orgullosa [...] pero es que cada uno es como es [P.EMOC16].

A mayor ilusión mayor euforia, impulsividad, pensamientos estereotipados e ingenuidad. Presentar una alta ilusión es síntoma de actuar de una forma poco realista; también de no saber hacer balance de los aspectos positivos y negativos propios, de los ajenos, y del contexto.

Caso 6. [...] a lo mejor yo estoy enfadada y hago algo para "joder" a la gente, llegando a perjudicarme a mí [...]. Por ejemplo, si alguien me dice algo, yo voy a decirle algo también. Lo que me ha pasado con algunos profesores es que si un profesor me hace "mosquear" al final le contesto y paso de su clase. Y por eso siempre suspendo [...]. Así que depende de cómo esté dependerá lo que haga y si estoy mal pues hago las cosas mal. Me pongo histérica, el corazón se me sale o me echo a llorar, depende [...]. Los fracasos y las malas noticias las llevo mal [P.EMOC35].

En el Centro de Día, conscientes de los problemas de comportamiento y actitudes de estos jóvenes, se diseñan actividades y acciones que los ayuden a canalizar sus emociones y su escasa asertividad. Las actividades realizadas en el Centro de Día (autogestión emocional, dinámicas de grupo, actividades deportivas, talleres de habilidades sociales, etc.) propician expresar y canalizar la rabia, el estrés y la ira reprimida a lo largo de la infancia. Según la educadora del Centro:

Fuimos al CIBER-ATAJO y algunos de ellos estuvieron dándole golpes al saco, y se sorprendían de lo bien que se sentían: "que bien me siento", "tengo que echarlo para fuera". Y es que tienen demasiada rabia dentro. Yo les decía, "más vale que le des al saco que a una persona en la cara" [P.EMOC47].

Las actividades que ayudan a expresar las emociones contenidas (positivas o negativas) favorecen el autocontrol y la regulación emocional. Respecto a las emociones, los seis casos aseguran saber cuáles son sus estados emocionales en cada momento, pero manifiestan su incapacidad para controlar la euforia y la ira. Cuando los adolescentes experimentan emociones negativas tienden a producir conductas inapropiadas, haciéndoles tomar decisiones que los alejan de sus propósitos y metas. Según la educadora del Centro:

Sí entienden las emociones y son capaces de reconocerlas, pero no son capaces de controlarlas. La rabia de dentro no la controlan porque no saben sacarla para fuera, al igual que los miedos no son capaces de expresarlos. Es decir, reconocen las emociones, saben que están ahí, pero no son capaces de canalizarlas [...]. Les cuesta mostrar sus emociones, su cariño. Muchas veces les da vergüenza mostrar afecto entre compañeros [P.EMOC51].

Trabajar en los componentes afectivos favorece el conocimiento y la gestión de las emociones experimentadas, adquiriendo así mayor madurez y crecimiento personal. El despliegue de estrategias intrapersonales de adaptación al medio posibilita un mayor bienestar personal. Tan importante es establecer relaciones interpersonales sanas para el buen desempeño social como poseer habilidades intrapersonales que potencien el conocimiento propio y una buena salud mental (autoestima, potenciar los aspectos positivos e inhibir los negativos, capacidad de resiliencia, etc.).

Discusión y conclusiones

El estudio indaga sobre el desarrollo emocional de adolescentes en riesgo de exclusión y abre nuevas vías de trabajo sobre la influencia del entorno sociofamiliar en el desarrollo de la inteligencia emocional de estos adolescentes. Los hallazgos del estudio permiten entender mejor cómo las variables contextuales modulan el desarrollo y crecimiento emocional de los jóvenes en riesgo de exclusión.

Las trayectorias de vida de los casos analizados están marcadas fuertemente por el desarrollo de características personales tales como: rigidez de los pensamientos, la falsa creencia de independencia y madurez, la inseguridad sobre las decisiones tomadas, la baja tolerancia a la frustración, el alto nivel de estrés y ansiedad social, los pensamientos ilusorios o supersticiosos, la baja tolerancia al fracaso, y la impulsividad y la rabia al actuar. La dificultad para desarrollar estrategias intrapersonales puede influir en el consumo de drogas, en la aparición de dificultades en las relaciones interpersonales, en el desarrollo de conductas agresivas e impulsivas, en la aparición de problemas académicos y en el desajuste psicológico (Arnáiz, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Goleman y Senge, 2017; Segura, 2007; Azpiazu et al., 2015; Esnaola et al., 2017; Inglés et al., 2014).

Las características intrapersonales de los casos analizados coinciden con algunas investigaciones sobre los factores que ponen en riesgo de exclusión social a los adolescentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Kaveh et al., 2016). Los seis casos analizados tienen escaso control y ajuste emocional; esto hace que los jóvenes actúen y piensen de forma más pasional e impulsiva que racional. Coincidiendo con los programas de CASEL (2013), las capacidades personales que generan un mayor crecimiento sociopersonal para la construcción y consecución de un proyecto personal de vida son la capacidad de conciencia personal, de autogestión, de conciencia social, de relacionarse con otros y de tomar decisiones responsables.

Las escasas estrategias y destrezas socioemocionales de los adolescentes en riesgo de exclusión social plantean la necesidad de ayudarles a cambiar esa realidad. A través de acciones de atención/apoyo se puede prevenir conductas intra e interpersonales conflictivas y evitar las dificultades y/o riesgos a los que se enfrentan (Gutiérrez y Expósito, 2015). En los seis casos estudiados, los comportamientos sociales poco asertivos y el desequilibrio emocional pueden mejorarse a través de programas educativos y de orientación (Balsells, 2003; Bisquerra, 2012; CASEL, 2013; Celma y Rodríguez, 2017; Goleman y Senge, 2017; Güell y Muñoz, 2000; Melendro et al., 2014; Nelis et al., 2009; Ruiz-Aranda, et al., 2013; Vallés-Arándiga, 2005).

El análisis y la comprensión del contexto sociofamiliar donde crece una persona es relevante para comprender su comportamiento (Papalia y Wendkos, 1997; Pérez et al., 2014; Willis, 1988). Un joven en desventaja social tenderá a reproducir las pautas de pensamientos y actuación interiorizadas en su infancia (Kaveh et al., 2016; Pilyoung et al., 2013; Proctor et al., 2015; Segura, 2007). Los adolescentes en riesgo de exclusión social se encuentran dentro de un proceso de desigualdad de oportunidades, de injusticias sociales y de desventaja respecto a los jóvenes de su edad que no viven en

entornos desfavorecidos. El desarrollo de proyectos de vida viables y sanos es totalmente diferente en menores en riesgo de exclusión social, frente a otros jóvenes que no estén en dicha situación (Kaveh et al., 2016; Parrilla et al., 2010).

Las conductas sociales y las decisiones personales dependen de la forma de procesar cognitivamente la información para tomar una decisión; es necesario abrir vías de estudio que indaguen la parte cognitiva de la inteligencia emocional de adolescentes en riesgo de exclusión social, posibilitando una mejor comprensión de los comportamientos y las actitudes de estos jóvenes. En este sentido nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿de qué forma se puede ayudar a los jóvenes en riesgo de exclusión a superar sus limitaciones en el desarrollo de la inteligencia emocional?; ¿cómo mejorar la autorregulación emocional y la relación con el entorno?; ¿de qué forma los programas para la mejora de las capacidades inter e intrapersonales contribuyen a la configuración de proyectos vitales sólidos, y a la madurez de los jóvenes en riesgo?

Finalmente, se enumeran algunas limitaciones que deben tomarse en cuenta para futuros estudios en esta línea de investigación. La principal limitación del estudio fue el reducido número de casos analizados, sin embargo, la descripción de los mismos permite comprender y visibilizar una realidad que muchos profesionales de la psicología, la educación y la orientación desconocen. En el futuro se podría realizar un estudio con un mayor número de casos, aplicando un programa de intervención para subvertir la situación de estos jóvenes en riesgo de exclusión, así como un estudio longitudinal que nos permita analizar la persistencia en el tiempo de los resultados obtenidos, tras la puesta en marcha de programas de intervención psicopedagógica. También sería recomendable cruzar la información de los informantes claves con sus familiares y núcleo de amistades más cercanos, razón por la cual se requieren otros estudios que complementen los hallazgos encontrados.

Referencias

- Akkerman, SF, & Bakker, A (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Angulo, F y Vázquez, R (2003). Los estudios de casos en educación. Una aproximación teórica. En R. Vázquez. y F. Angulo. (Coords.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Aljibe.
- Arnáiz, P (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todo*. Aljibe.
- Azpiazu, L, Esnaola, I y Sarasa, M (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.003>
- Balsells, MA (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 4.
- Bisquerra, R (Coord.) (2012). *¿Cómo educar las emociones? La Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Bukstein, OG (1995). *Adolescent Substance Abuse: Assessment, Prevention, and Treatment*. John Wiley and Sons.
- CASEL (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Middle and high school edition*. KSA-Plus Communications, Inc.
- Cebreiro-López, B y Fernández-Morante, M (2004). Estudio de casos. En F. Salvador, J. Rodríguez y A. Bolívar (Eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica* (pp. 665-668). Aljibe.
- Celma, L y Rodríguez, C (2017). *Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes: programa SEA*. TEA Ediciones.
- Costa, A, & Faria, L (2015). The impact of Emotional Intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Difference*, 37, 38-47.
- Epstein, S (2007, 3ª ed.). *Inventario de Pensamiento Constructivo: una medida de Inteligencia emocional*. TEA Ediciones.
- Esnaola, I, Revuelta, L, Ros, I, & Sarasa, M (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de psicología*, 33(2), 327-333. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831>
- Extremera, N y Fernández-Berrocal, P (2013). *Inteligencia Emocional en adolescentes. Orientación educativa. Padres y Maestros*, 352. TEA Ediciones.
- Flick, U (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Garaigordobil, M y Oñederra, J (2010). Inteligencia Emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.

- Goleman, D (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam.
- Goleman, D y Senge, P (2017). *Triple focus. Un nuevo planteamiento de la educación*. Ediciones B.
- Güell, M y Muñoz, J (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Paidós.
- Gutiérrez-Cobo, MJ, Cabello, R y Fernández-Berrocal, P (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 39-52.
- Gutiérrez, M y Expósito, J (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, Habilidades Sociales y conductas asertivas en adolescentes. *REOP*, 26(2), 42-58.
- Inglés, C, Torregrosa, M, García-Fernández, J, Martínez-Moteagudo, M, Estévez, E, & Delgado, B (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Karachi, TW, Fleming, C.B., White, HR, Ensminger, ME, Abbott, RD, Catalano, RF, & Haggerty, KP (2006). Aggressive behavior among girls and boys during middle childhood: Predictors and sequelae of trajectory group membership. *Aggressive Behavior*, 32(4), 279-293. <https://doi.org/10.1002/ab.20125>
- Kaveh, S, Rezaei, M, Namadian, G, Esmaeil, S y Norozi, M (2017). Efectividad del entrenamiento grupal de inteligencia emocional sobre la ira en adolescentes con padres que abusan de sustancias. *Journal of Child & Teenstance Abuse*, 26(1), 24- 29. <https://doi.org/10.1080/1067828X.2016.1178614>
- Letourneau, NL, Duffett-Leger, L, Levac, L, Watson, B, & Young-Morris, C (2011). Socioeconomic Status and Child Development: A Meta-Analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 21(3), 211-224. <https://doi.org/10.1177/1063426611421007>
- Martínez-Ramón, JP, Méndez-Mateo, I y Ruiz-Esteban, C (2018). Relación entre la alexitimia y disfrute de la vida en adolescentes: implicaciones educativas. *Revista de Psicología y Educación/ Journal of Psychology and Education*, 13(2), 124-130. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.163>
- McMillan, J y Schumacher, S (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Melendro, M, Cruz, L, Iglesias, A y Montserrat, C (2014). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social. UNED.
- Nelis, D, Quoidbach, J, Mikolajczak, M, & Hansenne, M (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Papalia, D y Wendkos, S (1997, 5ª ed.). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill.
- Parrilla, A, Gallego, C y Moriña, A (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Pérez-Escoda, N y Pellicer, I (2009). Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia. I Jornades de Tutoria a l'ESO al segle XXI. Universitat de Barcelona.
- Pérez-Sánchez, C, Betancort, M y Cabrera, L (2014). Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7(2), 410-428.
- Pilyoung, K, Evans, G, Angstadt, S, Shaun Ho, S, Sripada, C, Swain, J, Liberzon, I, & Phan, K (2013). Effects of childhood poverty and chronic stress on emotion regulatory brain function in adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(46), 18442-18447. <https://doi.org/10.1073/pnas.1308240110>
- Proctor, C, Tsukayama, E, Wood, AM, Maltby, J, Eades, JF y Linley, PA (2015). Gimnasia para las fortalezas: impacto de una intervención basada en las fortalezas del carácter sobre la satisfacción con la vida y el bienestar de los adolescentes. *RET, Revista de Toxicomanías*, 75, 10-23.
- Rodríguez, G, Gil, J y García, E (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Ruiz-Aranda, D, Cabello, R, Palomera, R, Extremera, N, Martín-Salguero, J y Fernández-Berrocal, P (2013). Programa INTEMO. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes. Pirámide.
- Salguero, J, Fernández-Berrocal, P, Ruiz-Aranda, D, Castillo, R y Palomera, R (2011). Inteligencia Emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152. <https://doi.org/10.1989/ejep.v4i2.84>
- Salovey, P, & Mayer, J (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P, Mayer, J, Goldman, S, Turvey, C, & Palfai, T (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp.125-154). American Psychological Association.
- Segura, M (2007). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta*. Nancea.
- Stake, R (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Vallés-Arándiga, A (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Asociación de Renovación Pedagógica Benacantil.
- Willis, P (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal.
- Yin, R (2009, 4ª ed.). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage.
- Zittoun, T, & Gillespie, A (2015). Integrating experiences: body and mind moving between contexts. In B. Wagoner, N. Chaudhary, & P. Hviid (Eds.), *Integrating experiences: body and mind moving between contexts* (pp. 3-49). Information Age Publis.