

## INCIDENCIA DEL ENTORNO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

Lidia E. Santana Vega  
Yaritzza Garcés Deldago  
Luis Feliciano García

Universidad de la Laguna – ULL (España)

**Resumen.** En este artículo se analiza: a) la asertividad y las habilidades sociales de adolescentes en riesgo de exclusión social, y b) cómo influyen las variables del entorno en el desarrollo de las habilidades sociales. Utilizando una metodología mixta y un método de estudio de casos múltiple, se seleccionaron de forma intencional seis menores declarados en situación de riesgo de exclusión social. La información de los datos fue obtenida a través de técnicas e instrumentos cualitativos (entrevistas abiertas a los informantes claves e informante ayudante) y cuantitativos (Escala de Habilidades Sociales de Gismero, 2000). Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los adolescentes en riesgo de exclusión social, seleccionados para esta investigación, tienen dificultades para desarrollar habilidades interpersonales asertivas; dichos resultados expresan que los entornos sociales próximos a estos menores pueden favorecer la vulnerabilidad, la marginación y la exclusión social en otros contextos no familiares. Este estudio describe y explica la importancia que posee el entorno, tanto social como familiar, en el desarrollo de las habilidades interpersonales. Los menores que crecen y se desarrollan en contextos de pobreza y exclusión social podrían ser propensos a asumir y desarrollar habilidades sociales poco asertivas; a estos menores estas habilidades sólo les serían útiles para desenvolverse eficazmente en sus entornos próximos.

**Palabras clave:** Adolescencia, exclusión social, habilidades sociales, estudio de casos.

## INCIDENCE OF THE CONTEXT IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS FROM ADOLESCENTS AT RISK OF EXCLUSION

**Abstract.** This article analyzes: a) the *assertiveness and social skills from* adolescents at risk of social exclusion, and b) how *environmental* variables influence in the development of social skills. Using a mixed methodology and a multiple case study method, six children declared at risk of social exclusion were intentionally selected. The data of the study were obtained through qualitative (open interviews for key informants and assistant informant) and quantitative (Gismero's Social Skills Scale, 2000) techniques and instruments. The results obtained show that adolescents at risk of social exclusion, selected for this research, present difficulties in developing assertive interpersonal skills. In this sense, these results show that the social environments close to these minors can favor social vulnerability, marginalization and exclusion in other unfamiliar contexts. This study describes and explains the importance of social and familiar context in the development of interpersonal skills. Likewise, the minors who grow and develop in poverty and social exclusion contexts could be prone to take on and develop unassertive social skills; these skills would be useful only in these children to function effectively in their upcoming environments.

**Keywords:** Adolescence, social exclusion, social skills, case study.

## INCIDÊNCIA DO CONTEXTO NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EM ADOLESCENTES EM RISCO DE EXCLUSÃO

**Resumo.** Neste artigo, analisamos: a) a assertividade e as habilidades sociais dos adolescentes em risco de exclusão social, e b) como as variáveis de crescimento influenciam o desenvolvimento de habilidades sociais. Usando uma metodologia mista e um método de estudo de casos múltiplos, seis crianças declaradas em risco de exclusão social foram selecionadas intencionalmente. As informações dos dados foram obtidas por meio de técnicas e instrumentos qualitativos (entrevistas abertas a informantes-chave e informantes assistentes) e quantitativos (Escala de Habilidades Sociais de Gismero, 2000). Os resultados obtidos mostram que os adolescentes em risco de exclusão social, selecionados para esta pesquisa, apresentam dificuldades em desenvolver habilidades interpessoais assertivas. Nesse sentido, esses resultados expressam que os ambientes sociais próximos a esses menores podem favorecer a vulnerabilidade, a marginalização e a exclusão social em outros contextos desconhecidos. Este estudo descreve e explica a importância do ambiente, tanto social quanto familiar, no desenvolvimento de habilidades interpessoais. Da mesma forma, as crianças que crescem e se desenvolvem em contextos de pobreza e exclusão social podem ser propensas a assumir e desenvolver habilidades sociais pouco assertivas; essas habilidades só seriam úteis, nesses menores, para funcionar efetivamente em seus ambientes de proximidade.

**Palavras-chave:** Adolescência, exclusão social, habilidades sociais, estudos de caso.

### Introducción

Un elemento clave en el desarrollo humano es identificar y conocer las habilidades innatas y/o adquiridas a lo largo de la vida (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001). Las Habilidades Sociales (HHSS) son un conjunto de hábitos, competencias, conductas, pensamientos y emociones que nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales, sentirnos satisfechos y ser autónomos en la toma de decisiones (Roca, 2005). En este sentido, el buen desarrollo de las habilidades sociales tiene efectos positivos en la calidad de vida de las personas (Mendo-Lázaro, León del Barco, Felipe-Castaño, Polo del Río y Palacios-García, 2016).

Las necesidades básicas que deben cubrirse desde la infancia son de tipo físico-biológicas, cognitivas y socioemocionales; si estas necesidades no se cubren se expone a las personas a diversos riesgos (Balsells, 2003). Según Kelly (1992), el déficit en habilidades y competencias sociales genera baja aceptación personal, aislamiento e incrementa el riesgo de rechazo social. Existe una estrecha relación entre las competencias sociales adquiridas en la infancia y el nivel de adaptación social y emocional desarrollado en la adultez. Si en la infancia no se desarrollan habilidades sociales es posible que en la adolescencia y en la vida adulta se presenten problemas para la adaptación e inclusión social (Betina, Castro y Contini, 2009, Caballo, 2002).

Argyle (1983) y Gilbert y Connolly (1995) señalan que la falta de HHSS podría conducir al desajuste psicológico, provocando conductas desacertadas en la resolución de conflictos y generando otro tipo de problemas sociales. Carecer de HHSS supone desarrollar conductas disruptivas que dificultan el aprendizaje (Roca, 2005). Según Caballo, Salazar, Iruña, Olivares y Olivares (2014), un factor asociado a la ansiedad social y a trastornos de la personalidad es el déficit en HHSS; por tanto, una buena competencia social garantiza una mayor probabilidad de superar dificultades, trastornos y problemas futuros. Varios autores (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán,

2002; Ison, 2004) afirman que los comportamientos poco asertivos y los agresivos son buenos indicadores para predecir y detectar el déficit en habilidades sociales.

Según la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977) las personas incapaces de ofrecer respuestas asertivas son consideradas “incompetentes sociales”. Bandura (1977) explica que las conductas agresivas son percibidas como estímulos nocivos de fuerte carga moral. En esta línea, Michelson et al. (1987) señalan que los comportamientos agresivos perjudican al bienestar sociopersonal. Según Trautmann (2008) uno de los factores que tiene consecuencias graves en el desarrollo psicosocial es el *bullying* o acoso. El autor manifiesta que las víctimas del *bullying* tienden a sentir culpabilidad, se aíslan socialmente y tienen depresión e inseguridad; estas características afectan directamente a sus relaciones inter e intrapersonales. Otras consecuencias, asociadas a las víctimas del *bullying*, es que toman decisiones equivocadas a causa del miedo, generan absentismo escolar, carecen de contactos sociales y normalizan las agresiones por considerarse merecedoras de ellas (Trautmann, 2008). Existen estudios que asocian el déficit de HHSS y el consumo de algunos estupefacientes (Schneider, Limberger y Andretta, 2016).

El contexto familiar y social determina las aptitudes, las actitudes y la personalidad del ser humano. Una persona que vive en un entorno desfavorecido puede desarrollar una serie de HHSS válidas para el contexto en el que crece, no siendo extrapolables a otros entornos sociales (Gismero, 2000). La investigación realizada por Catalano, Park, Harachi, Haggerty, Abbott y Hawkins (2005) pone de manifiesto que las escasas oportunidades del entorno favorecen el aumento de las diferencias de género, el desarrollo de características personales interiorizadas mediante la reproducción social (Willis, 1988) y el desarrollo de conductas agresivas como respuesta a la resolución de problemas.

En la adolescencia aumentan las redes de apoyo y las interacciones sociales, favoreciendo este hecho la maduración cognitiva y social en dicha etapa (Papalia, 1990). Los adolescentes necesitan pautas de orientación para desarrollar y estimular la iniciativa personal y equilibrar la transición entre infancia-adolescencia-adultez. Multitud de estudios señalan que la adolescencia no tiene por qué ser una etapa conflictiva que cursa con trastornos psicopatológicos (Casullo, Brenlla, Castro, Cruz, González, Maganto, Martín, Martínez, Montoya y Morote, 2002; Veloso-Besio, Caqueo-Arancibia, Caqueo-Urizar, Muñoz-Sánchez y Villegas-Abarzúa, 2010). Sin embargo, los adolescentes en riesgo de exclusión social están sometidos a factores contextuales como la pobreza, que generan un alto nivel de estrés (Lucio, Barcelata, Durán y Villafranca, 2004; Pilyoung et al., 2013).

Un adolescente en desventaja adquiere sistemas de valores socioculturales que le hace especialmente vulnerable ante el sistema social (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010; Pérez, Betancort y Cabrera, 2014). La situación de un menor en riesgo de exclusión inmerso en el círculo perverso de pobreza y marginación podría ser explicada a la luz de la Teoría *Broken Windows* de Wilson y Kelling (1982). Esta Teoría explica que un edificio abandonado con las ventanas rotas, si éstas no fuesen arregladas a tiempo, acabaría siendo destruido por delincuentes. En este sentido, si no prevenimos las conductas incívicas que han desarrollado los menores en riesgo de exclusión social, es posible que la sociedad produzca expectativas negativas sobre éstos y los discrimine. En este sentido, estos menores tendrán mayores dificultades de adaptación y de aceptación por el grupo de iguales, ya que las conductas poco asertivas pueden llegar a invadir los derechos vitales de las demás personas (Santana Vega, 2015).

Asimismo, se han detectado niveles deficitarios de HHSS en adolescentes en riesgo de exclusión, atribuidos a un pobre reforzamiento social positivo y a la carencia de un entorno familiar equilibrado (Melendro, De-Juanas y Rodríguez, 2017). Entre las habilidades deficitarias del colectivo se encuentran: la timidez, el miedo, la incapacidad para expresar sentimientos u opiniones, la agresividad y el desafío y desacato a la autoridad. Este colectivo con sus conductas antisociales y agresivas dificultan el equilibrio social de las personas que se encuentran en su entorno próximo (Segura, 2007).

El propósito principal de este estudio es describir y analizar cómo influyen las variables contextuales en el desarrollo de las HHSS de adolescentes en riesgo de exclusión social. Los objetivos específicos son: (a) analizar las HHSS de los adolescentes en riesgo de exclusión social; (b) identificar los factores contextuales que afectan al desarrollo de las HHSS de los jóvenes en riesgo de exclusión social.

## Método

Se planificó un estudio de casos múltiples con el fin de contrastar las respuestas obtenidas de forma parcial en cada uno de los casos analizados, y de este modo darle más solidez al estudio (Rodríguez, Gil y García, 1996). Este tipo de investigaciones generan descripciones detalladas sobre los casos objeto de análisis (Angulo y Vázquez, 2003; Flick, 2004; McMillan y Schumacher, 2005; Stake, 2005) Las investigaciones con diseños que combinan corrientes postpositivistas y constructivistas ofrecen una visión más completa y justificada que los centrados en una sola visión (Neiman y Quaranta, 2009).

### Participantes

En este estudio participaron 6 casos que fueron seleccionados intencionalmente atendiendo a una serie de criterios: 1) estar en situación de riesgo de exclusión social, 2) estar en un centro diurno o nocturno para menores con dificultades (académicas, familiares, personales, etc.), 3) equidad en el sexo y 4) edad (de 14 a 17 años). De forma voluntaria y de acuerdo con los términos del estudio varios menores participaron en la investigación. Las características de los participantes se encuentran reflejadas en la Tabla 1.

Tabla 1  
*Características de la muestra*

Criterios	Características generales		Características Singulares				
	Seis	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
N.º 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	ACAD	ACAD	ACAD	ACAD	ACAD
		CONT	CONT	CONT	CONT	CONT	CONT
		FAMI		FAMI	AUTO	FAMI	
				DELI	DROG	BULL	
Centro	Si	Atajo	Atajo	Atajo	Atajo	Atajo	Atajo

de Día

Tafira

Nota: ACAD. Académicos; FAMI. Familiares; DELI. Delictivos; DROG. Drogadicción; CONT. Contexto; BULL. Bullying; AUTO. Autoexclusión

Los seis casos analizados se encuentran en riesgo de exclusión social por motivos y causas diferentes, siendo común el fracaso escolar y el entorno social. Los adolescentes pertenecen a barrios con un alto índice de menores en riesgo de exclusión social (La Feria, Vega de San José y Las Rehoyas). La muestra participante se encuentra inscrita en el Centro de Día Atajo, ubicado en el polígono de La Vega de San José al noreste del municipio de Las Palmas de Gran Canaria.

### ***Instrumentos***

Se utilizaron instrumentos y técnicas cualitativas y cuantitativas, lo que ofrece la posibilidad de ampliar las descripciones y la fundamentación de los datos (Flick, 2004).

*Entrevistas abiertas a los menores [EA-ME].* Suponen un acercamiento personalizado a los participantes y persiguen profundizar sobre dos grandes dimensiones; 1) análisis del contexto próximo (ambiente social, familiar, educativo y personal) y 2) desarrollo de la asertividad social (relaciones interpersonales y asertividad en las relaciones con los demás). En el desarrollo de las entrevistas se indagó sobre los siguientes temas: 1) dificultades familiares, fracaso escolar, conflictos sociopersonales, entorno, 2) tipo de relaciones, imagen proyectada, influencia de las relaciones, expresar enfados, formular preguntas, opinión en grupo, expresar negaciones, forma de relación, etc. En la Tabla 2 se presenta el guión de las entrevistas.

Tabla 2

*Guión de las entrevistas para los menores*

<b>Preguntas según contexto y HHSS</b>
<b>Problemas en el contexto social, familiar, educativo y personal</b>
- ¿Tienes algún tipo de problemas a nivel familiar, personal, educativo que quisieras comentar?
- ¿Por qué motivos estás en el centro de día?
<b>Metas u objetivos personales</b>
- ¿Qué objetivos tienes a corto plazo? ¿Cuáles son tus prioridades en este momento?
- ¿Qué te gustaría hacer en un futuro más lejano?
<b>Toma de decisiones</b>
- ¿Cómo consideras que eres a la hora de tomar una decisión? ¿Por qué?
- En los estudios, ¿has llegado a tomar decisiones erróneas? ¿Cómo cuáles? ¿Y en tu vida personal?
<b>Opinión familiar</b>
- ¿Cuál es la opinión que tienen tus padres sobre tus expectativas de futuro?
- ¿Se preocupa tu familia por tu bienestar personal y educativo? ¿De qué manera?
- ¿En qué medida te influye lo que ellos puedan llegar a pensar?
<b>Relaciones interpersonales</b>

- ¿Cómo crees que te relacionas con los demás? ¿Por qué?
- Cuéntame qué tipo de relación tienes con tus amigos. Actúas igual con tus amigos que con tu familia ¿Por qué?
- Cómo describirías el sitio donde vives, en cuanto a gente, edificios, comercios, etc.
- ¿Qué imagen crees que tienen los demás sobre ti? ¿Crees que influyen tus relaciones con los demás para sentirte bien o mal? ¿Por qué?
- ¿Si te sientes mal en tu entorno familiar y amistoso, ello puede hacer que tomes decisiones desafortunadas en otros ámbitos y con otras personas?

#### Asertividad

- ¿Prefieres callarte para evitar problemas o decirlo? ¿Por qué?
- ¿Expresas tus enfados con los demás?
- Si tienes dudas sobre algo ¿Preguntas o te callas? ¿Por qué?
- ¿Sabes decir que no ante algo que no quieres hacer o sueles ceder para que no se enfaden contigo?

*Entrevista abierta a la educadora del Centro de Día [EA-ED].* El guión de esta entrevista contiene las mismas dimensiones que la realizada con los menores. Su función es contrastar los datos e interpretaciones, así como comprobar lo que era esencial o característico de cada caso.

*Escala de Habilidades Sociales [EHS] (Gismero, 2000).* La EHS mide la conducta habitual de jóvenes y adultos en situaciones concretas, valorando hasta qué punto las habilidades sociales modulan ciertas actitudes y comportamientos. La escala está compuesta por 33 ítems agrupados en seis factores: I autoexpresión en situaciones sociales; II defensa de los propios derechos como consumidor; III expresión de enfado o disconformidad; IV decir no y cortar interacciones; V hacer peticiones; VI iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. En la Tabla 3 se presenta el Coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ); la Fiabilidad Compuesta (FC); el Omega de McDonald ( $\Omega$ ); la Varianza Media Extractada (VME) de todos los Factores de la EHS.

Tabla 3  
*Índices de fiabilidad de la EHS*

<b>Escala de Habilidades Sociales</b>							
<b>Factor</b>	<b>AG</b>	<b>FI</b>	<b>FII</b>	<b>FIII</b>	<b>FIV</b>	<b>FV</b>	<b>FVI</b>
<b><math>\alpha</math></b>	.87	.76	.73	.72	.80	.70	.76
<b>FC</b>	.98	.88	.79	.77	.86	.77	.84
<b><math>\Omega</math></b>	.93	.93	.74	.73	.83	.70	.79
<b>VME</b>	.63	.51	.44	.42	.50	.42	.53

Los índices de fiabilidad de la EHS indican una buena fiabilidad en Asertividad Global, presentando una Varianza Media Extractada de .63. Respecto a los factores, la fiabilidad es adecuada, siendo la VME  $\geq .50$  en el FI, FIV y FVI.

#### **Procedimiento**

Los datos fueron recogidos durante las visitas al Centro de Día Atajo después del consentimiento informado por parte del psicólogo y las familias de los adolescentes. En primer lugar, se recogió la información de la EHS y se procedió a su análisis. En segundo lugar, se diseñaron las dimensiones y preguntas de las entrevistas con el fin de contrastar y triangular la información resultante de la EHS.

## **Análisis de los datos**

En este estudio el análisis de la información recogida varió en función de las técnicas e instrumentos utilizados. Los datos obtenidos por medio de la EHS fueron examinados a partir de análisis estadísticos. Dichos análisis se centraron en hallar las puntuaciones directas y los percentiles de los Factores de la EHS. Posteriormente se realizaron interpretaciones, gráficas y descripciones cualitativas de los datos. Los datos resultantes de las EA-ME y la EA-ED se transcribieron y analizaron siguiendo el proceso de codificación, categorización y elaboración de matrices del análisis de contenido cualitativo (Rodríguez, Gil y García, 1996).

## **Resultados**

### ***Contexto sociofamiliar de los menores***

La educadora del Centro de Día ATAJO, explica que los factores que ponen en riesgo de exclusión a los jóvenes del estudio son de índole sociofamiliar: *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 [EA-ED.CONT].*

Estas apreciaciones coinciden con algunas investigaciones (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010; Pérez, Betancort y Cabrera, 2014) que versan sobre los factores de riesgo en las clases sociales de bajos recursos. El análisis del contexto donde crece una persona es relevante a la hora de comprender su comportamiento social. Estos menores están influenciados por elementos y situaciones socio-familiares conflictivas que toman como ejemplo a lo largo de sus vidas; fenómeno denominado sociológicamente como reproducción social.

La realidad familiar limita la visión que los menores tienen sobre su futuro próximo y lejano. Los adolescentes comentan que las variables del entorno y del ambiente familiar han impactado de forma negativa en sus comportamientos y actitudes. Respecto al entorno, los casos, muestran desagrado cuando lo describen.

Caso 1. *No me gusta la zona en que vivo [...] porque son muy “poligoneros”<sup>1</sup> [...] y la gente enseguida se pone a hablar de las cosas, se meten en la vida de todos [EA-ME.CONT].*

Caso 4. *No me mudaría nunca, es una urbanización. Está en las Rehoyas, lo malo es que se encuentra justo en frente de El Polvorín [EA-ME.CONT].*

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, en el barrio este, son todos los días peleas y humillaciones entre la gente y eso afecta a mi manera de vivir [EA-ME.CONT].*

Caso 6. *Me iría a vivir a otro lado. En el polígono son todos unos criticones [...]. Son totalmente distintos a mí y siento que yo no encajo aquí [EA-ME.CONT].*

---

<sup>1</sup> Hace referencia a la persona que habita en un polígono; que es de clase baja; sinónimo de barriobajero; tiene connotaciones peyorativas.

Cuando una persona no se siente cómoda en el lugar donde vive generalmente muestra actitudes de rechazo, frustración, estrés y ansiedad social: *La particularidad de sus familias, vecinos, amigos, les influye drásticamente. Es más, en muchos casos sus "mitos", sus ídolos, son los que están en prisión. [...] Las personas y el espacio que les rodea, les afecta considerablemente. Los amigos, familiares, vecinos, son conflictivos [EA-ED.CONT].* Respecto a la situación familiar, los menores describen escenarios similares, aunque el caso 3 presenta una realidad diferente al resto. Los jóvenes se muestran afectados por las complejas circunstancias de su entorno familiar.

*Caso 1. [...] mis padres se están separando y eso me afecta [...]. Me sorprende ¿sabes? No me lo esperaba [EA-ME.FAM].*

*Caso 2. El único que trabaja es mi padre, somos cinco, hace "cáncamos"<sup>2</sup> por ahí y gana más o menos 600 euros, no más, aquí dicen que es un problema pero yo creo que es una oportunidad de dar de comer a su familia ¿no? [EA-ME.FAM].*

*Caso 3. No es la primera vez que estoy en un Centro, estoy desde chiquitito. He estado en el de Arinaga y estuve en el Fernando Monzón, en el CAI. [...] Porque mi madre no me daba de comer [...] nos maltrataba [...] y le cayeron 6 meses de prisión y no lo cumplió porque tiene dos niños que no son de mi padre, son de otro [EA-ME.FAM].*

*Caso 4. [...] Vivo con mi madre, mis padres están separados y tengo un hermano de 10 años. No me gusta que esto sea así [EA-ME.FAM].*

En los casos 1, 2 y 6 la situación de precariedad del contexto sociofamiliar y las características personales de las adolescentes han provocado que desarrollen "trayectorias fallidas" en el ámbito escolar, familiar, personal y social. El caso 3 ha tenido que convivir en distintos centros nocturnos de la isla debido a su conducta antisocial, los conflictos familiares y a su implicación en el consumo y venta de drogas. El caso 4 es completamente diferente al resto, el adolescente presenta escasas HHSS a pesar de vivir en un barrio mejor considerado y tener una familia preocupada por su bienestar social y personal.

El consumo de drogas y las malas relaciones interpersonales influyen en el procesamiento cognitivo de la información y en la toma de decisiones. La desestructuración del seno familiar, el entorno social, las relaciones entre iguales, las drogas, el acoso escolar, etc. son circunstancias diarias a las que deben hacer frente.

El caso 5, por ejemplo, ha sido víctima de *bullying* a lo largo de su infancia y adolescencia tanto en el colegio como en su familia: *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 [...] Mi familia no me apoya y me desaniman totalmente [...]. La verdad es que casi todo lo que yo quiero, ellos, lo ven negativo, sobre todo mi madre [...]. Y no lo entiendo [EA-ME.CONT].*

---

<sup>2</sup> Hace referencia a trabajos propios de la economía sumergida.

Los menores han vivido realidades complicadas a lo largo de su desarrollo, algunos las han interiorizado (casos 1, 2, 4 y 6) y otros luchan por cambiar la realidad que los envuelve (casos 3 y 5). La educadora del Centro de Día explicaba que la mayoría de los casos tomaron decisiones equivocadas: *La mayoría de ellos no siguen en el instituto porque no han tomado decisiones correctas. Han sido expulsados por el propio instituto debido a sus conductas. El carácter sí que influye negativamente en sus decisiones [...] pero claro, las escasas Habilidades Sociales y el no canalizar las emociones perjudican seriamente en su toma de decisiones [EA-ED.CONT].*

### **Habilidades sociales**

Respeto a los resultados de la EHS (Tabla 4), excepto en los casos 1 y 3 (*que se sienten actualmente muy apoyados y se están trabajando con ellos muchísimas actividades de relajación social y emocional [EA-ED.FAM]*), los menores presentan problemas de asertividad; en la escala global de la EHS han obtenido puntuaciones por debajo de la media.

Tabla 4  
*Percentiles de los casos en la prueba CTI*

Factores (*)	Percentiles de cada caso						
	Caso1	Caso2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	
EHS	I	35	10	45	20	25	15
	II	98	2	50	35	4	50
	III	5	1	85	30	5	5
	IV	65	3	40	65	20	20
	V	75	15	25	5	75	25
	VI	99	25	80	30	65	30
	AG	75	2	55	5	15	10

Nota: (\*) Autoexpresión en situaciones sociales (I); Defensa de los propios derechos como consumidor (II); Expresión de enfado/disconformidad (III); Decir no y/o cortar interacciones (IV); Hacer peticiones (V); Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (VI); Asertividad Global (AG)

En general, todos reconocen las dificultades que tienen a la hora de entablar relaciones interpersonales con personas fuera de sus contextos próximos. Los Factores donde la mayoría ha presentado datos por debajo de la media son: I Autoexpresión en situaciones sociales, III Expresión de enfado o disconformidad, IV Decir no y/o cortar interacciones y V Hacer peticiones.

La escasa asertividad a la hora de expresarse en público puede deberse a la vergüenza o al miedo de ser rechazados por sus propios pensamientos u opiniones. Obtener puntuaciones bajas en el Factor II puede ser interpretado como la incapacidad de enfadarse con la persona correcta y con la intensidad adecuada, estos datos son apoyados en las entrevistas, ya que la mayoría manifiestan ser impulsivos y desmedidos en sus enfados o desacuerdos con los demás al generalizar los enfados hacia otras personas o ámbitos.

*Caso 1. Me da vergüenza preguntar cuando hay mucha gente delante, entonces me callo, pero después pienso el por qué no lo dije [...]. Y cuando estoy enfadada a lo mejor me lo notan en la cara y se los cuento [...] de esa forma me siento mejor [...]. Aunque veces me pongo antipática, también*

*hay que decirlo [...]. No me gusta hablar con nadie cuando estoy enfadada [EA-ME.ASE].*

*Caso 2. No soy muy común, no hablo mucho con la gente. Soy más seria, más callada. Me cuesta hablar con personas que no conozco. Actúo de manera impulsiva sí o sí, no me paro a pensar, soy muy explosiva. [...] Soy antipática [...] muchas veces me dicen: "¡que antipática eres!" Porque cómo nunca hablo con ellos. [...] todo el mundo me lo dice [EA-ME.ASE].*

*Caso 4. Yo he sido hiperactivo, estuve en tratamiento, no era así como me ves ahora [...]. Soy muy espontáneo, salto sobre la marcha. Ese es mi problema, por eso he tenido muchos problemas: peleas y consumo de drogas. Tenía problemas con cualquier tipo de persona [...] Realmente tengo poca personalidad. Cuando cambio de personalidad me relaciono mejor [...]. De vez en cuando, si soy inseguro y reprimido. En todos lados quiero ser el mejor [...] es un problema de mi cabeza [...]. Reconozco que soy una persona rarísima, tengo pocos amigos [EA-ME.ASE].*

*Caso 5. Me suelo echar para atrás en las decisiones que tomo, que un no lo convierto en un sí [...] y también soy tímido, aunque me gusta ayudar a la gente. [...] Yo nunca soy el que me presento, no doy ese paso jamás, por vergüenza. Y por lo mismo que me ha pasado años anteriores (bullying) [EA-ME.ASE].*

*Caso 6. A lo mejor yo estoy enfadada y hago algo para "fastidiar" a la gente llegando a perjudicarme a mí [...]. Por ejemplo, si alguien me dice algo yo voy a decirle algo también, sin filtro [EA-ME.ASE].*

Obtener puntuaciones bajas en el Factor IV está directamente relacionado con la influencia que tienen unas personas sobre otras; ser incapaz de hacer negaciones permite ser influenciado en las decisiones de carácter personal. Los casos que presentan mayor dependencia o necesidad de aprobación de los demás son el 3 (dependencia familiar) y el 4 y 5 (dependencia al grupo de iguales).

*Caso 4. [...] Si X es una persona que está fija con las drogas pues yo me hago pasar por esa persona, hago lo mismo que él [...]. Es decir, me adapto a su forma de ser y la asumo soy influenciable y es verdad que cuando me pasa algo lo traslado a todo: familia, amigos, colegio... [EA-ME.ASE].*

*Caso 6. Hago todo con mis amigos, estoy toda la tarde y todo el día con ellos. Como todo el mundo tengo un confidente y confío más en unos que en otros [...]. Mi vida sin amigos sería súper triste. Para ser feliz dependo de mis hermanos y mis amigos [EA-ME.ASE].*

Un dato relevante es que en el Factor VI (hacer peticiones) la mayoría presenta un porcentaje mayor que en el resto de los Factores. Esto puede ser debido a que en la adolescencia los jóvenes comienzan a ampliar sus grupos de iguales admitiendo, interesada o desinteresadamente, a ambos sexos entre sus amistades. Los casos presentan perfiles deficitarios (al menos en la mayoría de las escalas y sub-escalas) en Habilidades Sociales. Todos han adoptado actitudes agresivas y decisiones inoportunas que han obstaculizado el logro de sus metas vitales. Sus relaciones interpersonales en muchas ocasiones son frustradas por los comportamientos y decisiones que toman a diario: *Se relacionan, bajo mi punto de vista, en forma de protesta y de queja constante.*

*Pero muchas veces cuando les llamas la atención de forma individual, lo entienden. El problema es que cuando están en grupo se revolucionan y no hacen caso a lo que les estás hablando; haciendo que se mezclen y se sumen las actitudes negativas. Sus conductas son muy agresivas: gestos, empujones, acoso hacia una persona, amenaza a los educadores. Muchas veces se sienten excluidos por lo que viven y han vivido en sus casas [EA-ME.ASE].*

Como cualquier adolescente, todos adoptan actitudes de protesta y queja que se incrementan cuando están en grupo. La suma de conductas socialmente poco asertivas produce un ambiente tenso y poco adecuado para trabajar con ellos. Los valores, la forma de vida, los modelos a seguir y las relaciones que establecen en el contexto próximo favorecen las conductas antisociales.

## **Discusión y conclusiones**

Los hallazgos de este estudio permiten entender mejor la influencia de las variables contextuales en el desarrollo y crecimiento socioemocional de los jóvenes en riesgo de exclusión social. Este estudio indagó sobre las HHSS de menores en riesgo de exclusión. La presentación de las conclusiones responderá a los objetivos abordados en la investigación.

- Analizar las HHSS de los adolescentes en riesgo de exclusión social

La Asertividad General es muy baja en todos los casos menos en el 1 y 3; una posible explicación es que hayan desarrollado estrategias de adaptación y de supervivencia al entorno (Gismero, 2000). Los pobres recursos materiales, sociales y ambientales del entorno donde han crecido, han provocado que tanto el caso 3 como el 4 hayan consumido y/o vendido drogas. La literatura consultada sobre este tema describe que los menores que poseen escasas HHSS y crecen en entornos de privación social, cultural y económica, tienden a generar comportamientos más disruptivos y a consumir de manera habitual drogas y alcohol (Extremera & Fernández-Berrocal, 2013; Schneider, Limberger & Andretta, 2016). En muchas ocasiones los comportamientos de los Casos 3 y 4 ponen en riesgo los derechos de los demás. En determinadas circunstancias, estos adolescentes pueden delinquir debido a que tienen dificultades para gestionar sus emociones y regular sus impulsos (Gutiérrez & Expósito, 2015; Michelson, Sugai, Wood & Kazdin 1987).

Las escasas estrategias y destrezas socioemocionales de los adolescentes en riesgo de exclusión social nos han hecho plantearnos la urgente necesidad de trabajar y cambiar esa realidad; a través de acciones de atención/apoyo podemos prevenir conductas intra e interpersonales conflictivas y evitar las múltiples situaciones de riesgo a las que se enfrentan (Gutiérrez & Expósito, 2015). En los seis casos estudiados, y coincidiendo con Bernal (2003), los comportamientos sociales poco asertivos pueden mejorarse a través de programas socioeducativos y de orientación tanto en instituciones formales como no formales de enseñanza (Balsells, 2006; Caballo, 2002; CASEL, 2013; Segura, Expósito & Arcas, 1999; Trianes, Muñoz y Jiménez, 2000; Vallés-Arándiga & Vallés-Tortosa, 2000). Re-educar y orientar a menores con este tipo de perfiles sobre HHSS, es tan necesario como dar respuesta a las diferentes situaciones de desventaja social.

Según la Teoría de las Necesidades Básicas de Balsells (2003), las necesidades físico-psicológicas, cognitivas y socioemocionales deben ser cubiertas en la infancia, de

no ser así los menores se enfrentarían a riesgos que repercutirían en su desarrollo personal y social. Numerosos estudios explican que el déficit en HHSS favorece la aparición de ciertos comportamientos y pensamientos poco asertivos: inadaptación social, agresividad, inmadurez, desajuste psicológico, incompetencia social, baja aceptación social, baja tolerancia al fracaso, etc. (Argyle, 1983; Balsells, 2003; Bandura, 1977; Kelly, 1992; Michelson et al., 1987; Roca, 2005).

- Identificar los factores contextuales que afectan al desarrollo de las HHSS de los adolescentes en riesgo de exclusión social

El entorno y sus posibilidades están relacionados con la aparición de poblaciones en riesgo de exclusión social (Melendro, De-Juanas & Rodríguez, 2017). Un contexto determinado de pobreza y exclusión pueden generar inadaptación social y el déficit en la adquisición de hábitos y conductas socialmente saludables.

El caso 5 ha sido víctima del *bullying* a lo largo de su infancia y adolescencia. La exposición continua al acoso psicológico y físico ha mermado sus capacidades sociales y emocionales (Trautmann, 2008). Una persona acosada y maltratada, física y/o psíquicamente, poseerá baja asertividad social y poco ajuste emocional, máxime si el contexto social y familiar no le ofrece atención y apoyo. El caso 5 tiene dificultades para establecer relaciones interpersonales por miedo a ser vejado. El aislamiento social ha provocado que el adolescente no desarrolle correctamente sus habilidades socioemocionales (Argyle, 1983; Gilbert & Connolly, 1995; Kelly, 1992; Roca, 2005). Finalmente, los Casos 1, 2 y 6, al pertenecer a un contexto de pobreza (familiar y social) ha generado en las adolescentes una fuerte presión social, provocándoles estrés, ansiedad y baja tolerancia a la frustración (Caballo, Salazar, Iurrtia, Olivares, & Olivares, 2014; Lucio, Barcelata, Durán & Villafranca, 2004; Pilyoung et al., 2013).

Un adolescente para construir un futuro viable y ajustado a sus intereses y características sociopersonales debe: 1) conocer sus capacidades (fortalezas-debilidades), intereses y motivaciones, 2) ser consciente de sus comportamientos y pensamientos, y 3) reconocer y regular su personalidad. Las personas con escasas habilidades interpersonales pueden tender al desarrollo de comportamientos inadecuados propiciando la inadaptación al contexto y a las relaciones que se establecen en él (Bandura, 1977). Los menores en riesgo de exclusión social reúnen una serie de características que limitan su correcto desarrollo personal y social (Balsells, 2006).

La infancia y la adolescencia son los mejores momentos en la vida de una persona para aprender a gestionar y manejar las capacidades inter e intrapersonales (Betina, Castro y Contini, 2009; Caballo, 2002); por tanto, se debería favorecer la ampliación y consolidación de las redes sociales de apoyo de estos menores a través de programas de dinamización del tiempo libre. Estos programas deben ser auspiciados por entidades municipales o regionales para que los menores en riesgo de exclusión puedan salir de su círculo más próximo, interactuar con otros jóvenes de su misma edad y desarrollar correctamente sus HHSS. La finalidad de la intervención social, educativa y emocional es dotar de estrategias y destrezas al colectivo, posibilitándoles proyectar un futuro alejado de los procesos de reproducción social y fuera del ambiente dañino en el que se encuentran inmersos.

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 desconocen. Un estudio que asuma un número de casos más amplio requiere un seguimiento longitudinal. El estudio abre nuevas vías de investigación sobre: a) la influencia del entorno social, familiar, cultural y económico en

el desarrollo de las HHSS de adolescentes en riesgo de exclusión social. b) La incidencia de las redes de apoyo en el desarrollo de las HHSS. c) El diseño de programas formativos específicos para familias en riesgo de exclusión social con el fin de que enseñen a sus hijos, mediante modelaje, el correcto desarrollo y uso de las HHSS.

## **Referencias**

- Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). Los Estudios de casos en Educación. Una aproximación teórica. En R. Vázquez. & F. Angulo (Coords.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Málaga, España: Aljibe.
- Argyle, M. (1983, 4ª ed.). *The psychology of interpersonal behavior*. Harmondsworth, United Kingdom: Penguin Books.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Balsells, M. A. (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.
- Balsells, M. A. (2006). Québec y Cataluña: Redes y profesionales para la acción socioeducativa con familias, infancia y adolescencia en situación de riesgo social. *Revista Española de Educación Comparada*, (12), 365-387. doi: 10.5944/reec.12.2006.7435
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, US: Prentice Hall.
- Bernal, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la educación*, (15), 129-160.
- Betina, A., Castro, A. y Contini, N. (2009). Habilidades Sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, 27(1), 3-28.
- Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.
- Caballo, V., Salazar, I., Iurrtia, M., Olivares, P. y Olivares, J. (2014). The relationship between social skills and social anxiety and personality styles/disorders. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 22, 401-422.
- Casullo, M., Brenlla, M., Castro, A., Cruz, M., González, R., Maganto, C., Martín, M., Martínez. P., Montoya, R. y Morote, R. (2002). *Evaluaciones del Bienestar Psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Catalano, R., Park, J., Harachi, T., Haggerty, K., Abbott, R. y Hawkins, J. (2005). Mediating the effects of poverty, gender, individual characteristics, and external constraints on antisocial behavior: A test of the social development model and implications for developmental life-course theory. In D. P. Farrington. (Ed.), *Advances in criminological theory: Vol.14. Integrated developmental and life-course theories of offending* (pp. 93-123). New Brunswick, N.J.: Transaction.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Middle and high school edition*. KSA-Plus Communications, Inc. Recuperado de: <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies/>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Inteligencia Emocional en adolescentes. Orientación educativa. Padres y Maestros*. Madrid: Teaediciones.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gilbert, D. y Connolly, J. (1995). *Personalidad, Habilidades Sociales y psicopatología: un enfoque diferencial*. Barcelona, España: Omega.
- Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, Habilidades Sociales y conductas asertivas en adolescentes. *REOP*, 26(2), 42-58. doi: 10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215
- Ison, M. (2004). Características familiares y habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 257-268.
- Kelly, J. (1992). *Entrenamiento en las Habilidades Sociales*. Bilbao, España: Biblioteca de Psicología.
- Lucio, G., Barcelata, B., Durán, C. y Villafranca, L. (2004). Sucesos de vida estresantes: un estudio transcultural de adolescentes venezolanos y mexicanos. *RIDEP*, 17(1), 123-138.
- Mangrulkar, L. Whitman, C. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, US: Organización Panamericana de la Salud.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid, España: Pearson.
- Melendro, M., De-Juanas, A. y Rodríguez, A. (2017). Déficit en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 123-138. doi: 10.13042/Bordon.2016.48596
- Mendo-Lázaro, S., León del Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo del Río, M.<sup>a</sup> I. y Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14031
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las Habilidades Sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2009). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino (Comp.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Parrilla, Á., Gallego, C. y Morriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, (351), 211-233.
- Papalia, D. (1990). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.

- Pérez, 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. y 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. doi: 10.1073/pnas.1308240110
- Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus Habilidades Sociales. Programa de Autoestima, Asertividad e Inteligencia Emocional*. Valencia, España: Edita ACDE.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Santana-Vega, L.E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. (4ª ed.). Madrid, España: Pirámide.
- Schneider, J. A., Limberger, J. y Andretta, I. (2016). Habilidades sociais e drogas: revisão sistemática da produção científica nacional e internacional. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 339-350. doi: 10.12804/apl34.2.2016.08
- Segura, M. (2007). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta*. Madrid, España: Nancea.
- Segura, M., Expósito, J. y Arcas, M. (1999). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cycle*. Barcelona, España: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20. doi: 10.12804/apl34.2.2016.08
- Trianes, M., Muñoz, A. y Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y su tratamiento*. Madrid, España: Pirámide.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Solución de conflictos interpersonales III. Educación Secundaria*. Madrid, España: EOS.
- Veloso-Besio, C., Caqueo-Arancibia, W., Caqueo-Urizar, A., Muñoz-Sánchez, Z. y Villegas-Abarzúa, F. (2010). Estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Revista de Psicología*, 22(1), 23-34.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, España: Akal.
- Wilson, J. y Kelling, G. (1982). Broken Windows. The police and neighborhood safety. *The Atlantic Monthly*, 249(3), 29-38. doi: 10.1590/S1984-02922010000100003

**Fecha de recepción:** 30/01/2018  
**Fecha de revisión:** 04/05/2018  
**Fecha de aceptación:** 24/05/2018