

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL ÁMBITO AFECTIVO-SEXUAL DE LOS ADOLESCENTES AUTÓCTONOS E INMIGRANTES¹

Encarnación Soriano Ayala y Antonio José González Jiménez

Universidad de Almería²

RESUMEN

Parte de la adolescencia se desarrolla en la Etapa de Educación Secundaria, periodo idóneo para trabajar las relaciones afectivas a través de las diversas competencias emocionales. Esta investigación llevada a cabo con adolescentes españoles e hijos de inmigrantes, pretende identificar las competencias emocionales que emplean los adolescentes para resolver situaciones conflictivas que se presentan en las relaciones afectivas-sexuales con el fin de aconsejar pautas para la intervención educativa en escuela multiculturales. El enfoque de investigación ha sido la etnografía focalizada. La muestra ha estado formada por 80 jóvenes de ocho nacionalidades diferentes. Los datos se han recogido a través de la entrevista semiestructurada. Para el análisis de los datos se han identificado un sistema de categorías. Las dos conclusiones principales del estudio son: 1) La cultura de origen influye en las relaciones afectivas-sexuales y en la construcción de las competencias emocionales, y 2) Es enriquecedor el hecho que las aulas sean multiculturales para facilitar la intervención educativa en competencias emocionales en el ámbito afectivo-sexual.

Palabras claves: *Competencias emocionales; adolescencia; relaciones afectivas-sexuales; grupo étnico y cultural.*

1 Esta investigación se ha llevado a cabo en el Proyecto: EDU2011-26887

2 Departamento de Ciencias Humanas y Sociales. La Cañada. 04120-Almería. Email: esoriano@ual.es

SPANISH AND IMMIGRANT ADOLESCENTS' EMOTIONAL SKILLS IN THE AFFECTIVE-SEXUAL FIELD

ABSTRACT

Part of adolescence develops during secondary education years, which is an ideal time to work on emotional relation by means of various emotional competences. This study was carried out on Spanish and immigrant adolescents, and aims to identify emotional competences adolescents use to solve conflicts that may arise in their affective-sexual relations, so that guidelines for educational intervention in multicultural schools may be suggested. The approach undertaken was focused ethnography. The sample comprised 80 adolescents of eight nationalities. Data were collected by means of semi-structured interviews. A set of categories was identified for the analysis of data. Two key findings were: 1) culture influences affective-sexual relations and the construction of emotional competences, and 2) the fact that classrooms are multicultural is positive because it facilitates educational intervention in emotional competences in the affective-sexual field.

Keywords: Emotional competences; adolescence; affective-sexual relations; ethnic and cultural group.

LA ADOLESCENCIA Y LAS EMOCIONES

La adolescencia es el resultado de una construcción social y cultural; es decir, es un periodo de la vida que se vive de manera diferente dependiendo del origen geográfico y étnico-cultural del joven (Moreno, 1990; Hargreaves, Lorna y Ryan, 1998, y Arillo, 2008). No se puede comparar un adolescente de México DF con un adolescente indígena de Chiapas donde va adquiriendo paulatinamente responsabilidades de los adultos sin pasar por lo que tradicionalmente se entiende por adolescencia. Tampoco se puede comparar un adolescente de origen español que vive en Madrid capital con un adolescente de una familia recién llegada de Marruecos que vive en un pueblo o chabola en Almería o en Alicante.

Además este término se ve influenciado por las variables género y clase social. En ciertas sociedades las chicas procedentes de familias adineradas celebran la llegada a la adolescencia a través de los denominados "Ritos de Pasos" como sucede en algunos países latinoamericanos (Cavagnoud, 2011 y González-Pérez, 2011). Por ejemplo, en México con la fiesta denominada "De la zapatilla"; en Argentina, la celebración conocida como la "Fiesta de las 15 velas". Celebraciones similares se suceden por numerosos países latinoamericanos como Cuba, Colombia, Paraguay, Perú, Uruguay, Chile... donde se organizan fiestas acompañados con bailes de salón (Calvés, Bozon, Diagne y KuéPié, 2006 y Cavagnoud, 2011).

A pesar de estas limitaciones, el joven adolescente de las sociedades occidentales participa de una serie de características: se produce una separación por parte del adolescente de los referentes familiares, se crean actitudes de rechazo hacia lo desconocido y los chicos buscan y seleccionan amistades que compartan su misma visión del mundo, y esto incluye compartir una serie de normas, pautas de conductas y valores, e incluso, la misma nacionalidad.

El problema se asienta en el hecho de que los adolescentes van a rechazar a aquellos que no son similares a ellos, pudiendo desarrollarse actitudes racistas hacia las personas de otros grupos étnicos-culturales. Si queremos una sociedad intercultural, es necesario que se produzcan intercambios que potencien la creación de relaciones sociales y afectivas con personas de otras culturas, y a la vez, un enriquecimiento de la identidad cultural de cada sujeto (Soriano y González, 2010). Y esto no debe olvidarlo el sistema educativo que debe trabajarlo en el aula a través de la Educación Intercultural y mediante el aprendizaje de competencias emocionales que favorezcan estas relaciones socio-afectivas.

Autores como Manning (2000), Vilá (2008) y Santos Rego, Lorenzo y Priegue (2011) conciben la adolescencia como un periodo esencial para el desarrollo y establecimiento del respeto hacia las diferencias culturales. Manning (2000) y Vilá (2008) hacen hincapié en tres elementos fundamentales que juegan un papel primordial para la evolución de la educación intercultural: el desarrollo de la identidad cultural, el establecimiento de las relaciones y opiniones positivas hacia sí mismo y hacia los demás, y comprender la injusticia social y la toma de conciencia ante las injusticias que se suceden y la acción para poderlas resolver. Respeto al segundo elemento que se centra en las opiniones positivas hacia sí mismo y hacia los demás, destaca el estudio realizado por Soriano y Osorio (2008) donde se pone de manifiesto que en la competencia emocional “conciencia de sí mismo”³, existen diferencias según la procedencia cultural de los jóvenes estudiantes. Así pues, los estudiantes de procedencia española y latinoamericana poseen una conciencia más positiva de sí mismos que los estudiantes de origen magrebí y subsaharianos. Esta conciencia positiva sobre sí mismos, influye en sus relaciones con compañeros de igual o distinta nacionalidad.

Además, la adolescencia tiene su escenario de desarrollo en la Etapa de Enseñanza Secundaria, periodo idóneo para trabajar las relaciones afectivas sociales a través de las diversas competencias emocionales (Soriano y Franco, 2010). Bisquerra (2009) nos sugiere intervenir en las emociones a través de su modelo pentagonal de competencias emocionales. Este modelo está compuesto por las siguientes competencias: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y bienestar social. Siguiendo a Bisquerra (2009) entendemos por competencia emocional la globalidad de actitudes, habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para que los fenómenos emocionales se puedan comprender, expresar, tomar conciencia y regular de forma adecuada y coincidimos con este autor, cuando especifica que la educación emocional de los estudiantes y la adquisición de competencias emocionales favorece los procesos de aprendizaje, el autoconcepto y la autoestima... y por supuesto, la relaciones interpersonales y la solución de problemas mediante el establecimiento de normas que favorezcan las convivencia en sociedades diversas, a través de la comunicación y del dialogo.

Centrándonos en cada una de las competencias emocionales del modelo pentagonal de Bisquerra (2009), “la conciencia emocional” hace referencia a la capacidad

3 La conciencia de uno mismo es “la habilidad de una persona para identificar sus propias emociones y sentimientos y los efectos que éstos pueden tener sobre sus acciones y su vida cotidiana” (Soriano y Osorio, 2008:141).

de los estudiantes para ser conscientes de sus propias emociones, de las emociones de los demás y del ambiente emocional. La segunda competencia, “regulación emocional”, se centra en el equilibrio entre conducta, cognición y emoción para obtener una regulación emocional positiva. “La autonomía emocional”, tercera competencia, pretende que el alumno adquiera actitudes positivas ante los obstáculos de la vida, para este propósito debe alcanzar otras competencia previas como la capacidad de buscar ayuda y recursos cuando los necesite, examinar las normas sociales, la responsabilidad y la autoeficacia emocional. La “competencia social”, se refiere a las habilidades para tener buenas relaciones con las demás personas y a las estrategias necesarias para resolver y prevenir situaciones problemáticas a través de la mediación, comunicación y negociación. Por último, las “competencias emocionales para la vida y el bienestar social”, pretenden que los estudiantes superen de forma óptima los obstáculos de la vida mediante el establecimiento de objetivos positivos y realistas, la toma de decisiones, el desarrollo de la ciudadanía activa, crítica y responsable, la generación de experiencias positivas y la capacidad de transmitírselo a los demás. La adquisición de estas competencias por parte del alumno, favorecerá sus relaciones interpersonales, la prevención y resolución de situaciones conflictivas y la convivencia en contextos multiculturales.

Son numerosas las investigaciones que se han desarrollado en los últimos años sobre Inteligencia Emocional y competencias emocionales (Salovey y Mayer, 1990; Salovey y Sluyter, 1997; Goleman, 1997, Bisquerra, 2000, 2003 y 2009) donde se pone de manifiesto la importancia del aprendizaje de las competencias emocionales para las relaciones interpersonales, la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje y mejora de la autoestima y autoconcepto e incluso, para la prevención de ciertas enfermedades como la depresión u otras más comunes en los adolescentes como son los trastornos de alimentación. Para alcanzar estos objetivos Antunes (2001:100) propone que el profesorado del primer ciclo de Enseñanza Secundaria enseñe a los alumnos competencias emocionales que favorezcan su motivación, el control de sus impulsos, la influencia de los amigos o grupos de iguales en sus decisiones, el desarrollo de la asertividad y la superación de los estados de frustración. Además, propone que en el segundo ciclo, los docentes enseñen competencias emocionales que favorezcan el desarrollo del autoconcepto, la empatía, la autoestima, el aprendizaje de conductas y de actitudes prosociales y la resolución de conflictos. Estas competencias, favorecerá la orientación personal y académica en los alumnos, y por supuesto el desarrollo de relaciones afectivas-sociales para una convivencia en una sociedad multicultural.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo principal de la investigación es identificar las competencias emocionales que utilizan los estudiantes de Educación Secundaria de diferentes orígenes étnico-culturales para resolver situaciones y conflictos relacionados con sus relaciones socio-afectivas y sexuales y determinar la implicación de ellas para la integración de los jóvenes en el ámbito escolar y social. La consecución de este objetivo principal conlleva explícitamente la consecución de los siguientes objetivos:

1. Conocer las competencias emocionales que emplean los adolescentes hombres y mujeres para resolver situaciones conflictivas en sus relaciones socio-afectivas y sexuales.
2. Establecer las competencias emocionales que emplean los adolescentes de diferente origen étnico-cultural en situaciones de la vida socio-afectiva y sexual.
3. Comprender las competencias emocionales usadas por los adolescentes hombres y mujeres procedentes de diversos grupos-étnicos-culturales en la toma de decisiones para solucionar problemas vinculados a los ámbitos afectivo, sentimental y sexual para focalizar la intervención educativa de la escuela en el favorecimiento de estas competencias en sus estudiantes.

MÉTODO

Este estudio cualitativo ha sido diseñado utilizando los principios asociados a una etnografía focalizada (Morse, 1987), situada dentro del paradigma interpretativo. La etnografía focalizada responde a esta investigación específica y se caracteriza por (Muecke, 1994):

1. Se enfoca en una comunidad u organización. En nuestro caso jóvenes adolescentes de diversas procedencias étnicas-culturales.
2. Estar centrada en un problema y un contexto específico.
3. Participación de un número limitado de participantes
4. No requiere la observación de los participantes

INFORMANTES

Nuestros informantes han sido 80 adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y 17 años, de los cuales 41 son hombres, con media de edad de 15,5 años y 39 mujeres con media de edad de 15,3 años. Las religiones que profesan son: Católica, Evangélica, Ortodoxa e Islam. Este grupo es seleccionado de forma intencional y está compuesto por adolescentes de diversas nacionalidades: 26 españoles, 14 marroquíes, 14 rumanos, 12 ecuatorianos, 4 colombianos, 8 argentinos, 1 dominicano y una adolescente búlgara.

RECOGIDA DE DATOS

La información proveniente de los jóvenes se ha recogido a través de la entrevista semiestructurada. Las preguntas se formularon sobre sentimientos, dilemas y situaciones problemáticas. La validación de las preguntas se hizo a través de jueces. Ejercieron de jueces 28 estudiantes que estaban finalizando segundo curso del Master oficial de Sexología. Se manifestaban sobre la adecuación a la dimensión en la que estaba incluida cada pregunta, a la claridad de la pregunta y adecuación a la edad. Para cada pregunta y en los tres apartados, los jueces emitían un valor que oscilaba del 1 a 4. Se eliminaron todas las cuestiones que en cualquiera de los tres apartados puntuaron con menos de 3 puntos.

A modo de ejemplo, exponemos algunas preguntas sobre sentimientos, dilemas y situaciones problemáticas:

Dimensión social.-Imagínate por un momento que conoces a una nueva amiga y te comenta que está casada desde hace varios años. Al poco tiempo, esta amiga te dice que su marido está casado con varias mujeres. ¿Aceptarías a un marido con varias esposas? o ¿una mujer con varios maridos?

Un amigo o amiga te dice que es gay o lesbiana, ¿cómo reaccionarías? ¿Qué le dirías? ¿Seguiría siendo su amiga o amigo?

Dimensión afectiva-emocional. Supón que tienes una pareja que te gusta y después de un tiempo te deja. Descríbeme cómo sería tu reacción, qué harías, cómo lo asumirías, cuál sería tu actitud con él o ella.

Un día llegas a tu casa y tus padres te comentan que te han preparado un matrimonio concertado con alguien que no conoces. Ya te han puesto día y hora para que se celebre la boda ¿Cómo reaccionarías?

Dimensión sexual. Una amiga te comenta que anoche mantuvo relaciones sexuales con su chico pese a no estar de acuerdo, ya que opina que el hombre es el que debe decidir siempre y la mujer ha de preocuparse únicamente por agradar a su pareja ¿Qué consejo le darías?

Otra chica de tu grupo de amigos te comenta que se siente “rara” porque es la única de sus amigas que no ha mantenido relaciones sexuales con un chico. Cuando estás con ellas y surge el tema del sexo se siente mal e incómoda ¿qué le dirías? ¿qué consejos le darías?

CONSIDERACIONES ÉTICAS

A lo largo del proceso hemos tenido en cuenta la ética de la investigación. Hemos accedido a los Centros educativos con el permiso de la Delegación de Educación. Se ha solicitado la participación voluntaria, y a los que han decidido participar se les ha garantizado el anonimato. Además, se les ha comunicado el uso que se iba a hacer de la información que se obtuviera.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Para el análisis de datos se ha utilizado el software AQUAD, V.6 para Windows. Previamente se ha codificado las diferentes informaciones ofrecidas por los estudiantes de diversa procedencia étnico-cultural mediante un sistema de categorías. Este sistema de categorías lo confeccionamos basándonos en las diferentes teorías sobre el tema (Salovey y Sluyter, 1997; Goleman, 1995; Bisquerra, 2000 y 2003 y Smith, 2002) y en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra (2009). El sistema de categorías que los autores del artículo hemos extraído de la teoría, ha sido discutido con investigadores especialistas en Educación Intercultural y en el ámbito de la Salud. Los resultados de esta evaluación no afectaron de forma sustancial a nuestro sistema inicial de categorías (Tabla 1).

TABLA 1
SISTEMA DE CATEGORÍAS BASADOS EN EL MODELO PENTAGONAL DE BISQUERRA
(2009)

<p><i>Conciencia emocional</i></p> <p>Capacidad para captar y tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, incluyendo el clima emocional en el que se producen. Recoge las siguientes subcategorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocimiento y toma de conciencia de nuestras propias emociones. – Utilización de un léxico emocional adecuado y de expresiones en un contexto cultural concreto. – Comprensión del estado emocional de los demás sujetos. – Ser consciente de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
<p><i>Regulación emocional</i></p> <p>Se centra en la capacidad del sujeto de regular las emociones de forma positiva. Se compone de las siguientes subcategorías.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Expresión de las emociones de forma adecuada. – Control y regulación adecuada de los sentimientos (la frustración, la impulsividad, constancia para conseguir unos logros) – Autogeneración de emociones positivas sobre uno mismo.
<p><i>Autonomía personal</i></p> <p>Actitud positiva ante los diversos obstáculos de la vida, la autoestima, la responsabilidad, la autoeficacia emocional y la capacidad para buscar ayuda y recursos cuando una persona requiere y necesita, y también, la capacidad para someter a un análisis crítico, las normas sociales. Incluye subcategorías como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Autoestima. Poseer una imagen positiva de nosotros mismos. – Automotivación. Cómo una persona se automotiva e incluso se implica emocionalmente en la realización de diversas tareas. – Autoeficacia emocional. Cuando una persona se percibe con la capacidad de crear relaciones sociales y personales de forma óptima, debido a las competencias emocionales que posee. También es capaz de adaptar esas competencias emocionales a un contexto cultural determinado. – Responsabilidad. La persona asume las consecuencias de su toma de decisiones y de su conducta. – Actitud positiva. Es la capacidad de la persona de mostrar actitudes positivas ante las diversas dificultades de la vida. – Examen crítico de las normas sociales. – Resiliencia.

Competencia Social

Habilidades que debe tener una persona para mantener buenas relaciones con los demás sujetos, y está formada por las siguientes subcategorías:

- Manejar bien las habilidades básicas.
- Respeto hacia los puntos de vista de las demás personas.
- Entrenamiento en el proceso comunicativo receptivo. Es la capacidad para atender a los demás en la comunicación verbal y no verbal para recibir mensajes con precisión.
- Entrenamiento en el proceso comunicativo expresivo. Es la habilidad que debe presentar la persona para iniciar y finalizar una conversación, y expresar sus sentimientos y pensamientos con claridad en la comunicación verbal y no verbal.
- Compartir emociones.
- Comportamiento prosocial.
- Asertividad.
- Prevención y solución de conflictos. La capacidad de la persona para prevenir o resolver problemas identificando una solución o prevención, examinar y evaluar riesgos, obstáculos y recursos disponibles.
- Capacidad para gestionar situaciones emocionales. Habilidad de la persona para reconducir y regular situaciones emocionales en determinados ambientes y contextos.

Competencias para la vida y el bienestar

Se centra en la capacidad de la persona para afrontar los problemas de la vida diaria como establecer objetivos adaptativos, la toma de decisiones, la indagación de ayuda y recursos cuando es necesario, el desarrollo de una ciudadanía crítica y responsable con los problemas de la sociedad...

RESULTADOS

Los resultados los hemos ordenado en función del sistema de categorías empleado en el análisis de la información.

Conciencia Emocional

Nuestros informantes han contestado de forma similar independientemente de su procedencia étnica-cultural y del género. Por ejemplo, en una de las preguntas queríamos averiguar cómo reaccionarían en una situación donde un chico o chica les declaraba su amor pero no se sienten atraídos por esta persona. Las respuestas obtenidas son muy similares, los estudiantes hombres y mujeres reconocen los sentimientos y emociones negativas que están experimentando hacia esa persona que les está declarando su amor, intentan utilizar un léxico emocional adaptado a la situación para no dañar los sentimientos del otro, e incluso nos señalan los estudiantes, independientemente de su procedencia étnica-cultural, que utilizan la empatía en estas situaciones. Las palabras y subcategorías que utilizan para afrontar estas situaciones son las siguientes: que pue-

den ser amigos, que ya encontrarán una persona que les quiera, que es una persona muy buena y con muchas virtudes... tal y como podemos apreciar en las siguientes expresiones de las chicas:

“Le diría la verdad porque si le digo mentiras le podría dañar sus sentimientos” (Subcategoría: Ser consciente de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. —Chica argentina—).

“Me quedaría sorprendida. Le diría que no me gusta, pero que podemos ser amigos, y que estoy segura que encuentra alguien que le corresponda” (Subcategoría: Reconocimiento y toma de decisiones de nuestras propias emociones. —Chica española—).

“Pues por supuesto que no voy a romperle el corazón, pero por supuesto que yo le diría que no cuente conmigo, que busque a otra y que a la mejor ella le está esperando” (Subcategoría: Comprensión del estado emocional de los demás sujetos. —Chica marroquí—).

Regulación emocional

En la siguiente categoría, sí hemos encontrado diferencias en las respuestas en función del género de los adolescentes. En el caso de los chicos, no expresan sus emociones de una forma adecuada, por ejemplo cuando se les plantea la situación de que tras llevar un tiempo con una chica, ésta los abandona y les preguntamos cómo se sienten, la expresiones de sus emociones son reducidas y se limitan a expresar sus sentimientos mediante frases como *“me sentiría mal”, “me resignaría”, “me sentiría hundido”*... En contraposición las chicas expresan más sus emociones ante esta situación y muestran abiertamente su frustración, sin ser capaces de controlar sus emociones como nos indican, una chica de procedencia ecuatoriana y otras dos de procedencia española:

“Si me deja me sentiría fatal y estaría llorando y tal vez enfermaría. Yo haría... le dejo para no estar sufriendo aunque me duela, le dejaría” (Subcategoría: Ausencia de control y regulación de los sentimientos —Chica ecuatoriana—).

“Me sentiría destrozada y triste, me podría dar depresión porque me sentiría sola” (Subcategoría: Ausencia de autogeneración de emociones positivas sobre uno mismo —Chica española—).

Compartiendo esta misma subcategoría, transcribimos las palabras de chica española:

“Me derrumbaría, entraría una depresión que te” cagas”, me tiraría todo el día llorando y sin ver a nadie, mi actitud con él no sería nada buena, porque si le sigo queriendo me haría mucho más daño al hablarle”

Esa incapacidad de controlar y regular sus emociones de forma equilibrada, lleva a las alumnas a desarrollar actitudes y conducta negativas hacia las personas, como se puede apreciarse en las siguientes expresiones de tres chicas españolas:

“Yo me derrumbo, lo paso fatal, me muero. No haría nada, joderme y aguantarme. Mi actitud hacia él sería malísima” (Subcategoría: ausencia de autogeneración de emociones positivas sobre uno mismo).

“Me sentiría fatal y no lo podría ver ni en sueño y le odiaría mucho y no le hablaría, pasaría de él” (Categoría: Ausencia de expresión de las emociones de forma adecuada).

“[...] Supongo que depende de cómo lo haga. Le entendería (aunque me duela) o le haría sufrir pues soy una persona rencorosa” (Subcategoría: ausencia de control y regulación adecuada de los sentimientos).

Autonomía personal

En esta categoría queríamos averiguar las conductas y actitudes que muestran los adolescentes del estudio ante las diferentes dificultades de la vida. Para este propósito se les presentó varios dilemas, donde pretendíamos identificar qué serían capaces de hacer por la persona de la que están enamorados, en el caso de que algo se interpusiera entre ellos. También cómo reaccionarían si sus familias les propusiera un matrimonio concertado y por último, la importancia e influencia de las normas impuestas por su religión en las relaciones sexuales.

En referencia a la cuestión de qué serían capaces de hacer ante los diversos obstáculos que se interpusieran entre ellos y sus parejas, no hemos encontrado diferencia en las respuestas que dan los jóvenes adolescentes hombres y mujeres, españoles e hijos de inmigrantes. Todos expresan sus conductas mediante actitudes que podríamos calificar de pasionales, como *“escaparnos juntos”, “lo que sea necesario por esa persona”, “cualquier cosa”, “todo”...* Para referenciar estas emociones y expresiones hemos seleccionado algunas frases que han dicho durante la entrevista los chicos de procedencia ecuatoriana y de la Europa del Este:

“Cuidar la persona que esté a mi lado y darle amor para no sentirse sola” (Subcategoría: Actitud positiva —Chico rumano—).

“Hacer todo para que salga conmigo y me quiera de verdad” (Subcategoría: Autoeficacia emocional —Chica ecuatoriana—).

“Lo que sea, por ejemplo escaparme cuando mis padres no me dejen y cosas así” (Subcategoría: Examen crítico (violación) de las normas sociales —Chica ecuatoriana—).

“...si es necesario pues sería capaz de hacer todo para no separarnos” (Subcategoría: Actitud positiva —Chica búlgara—).

Respecto a la posibilidad de que sus familias les planifiquen un matrimonio concertado con alguien que no conocen, la mayoría de los entrevistados muestran actitudes de rechazo hacia esta práctica, pues la conciben como un atentado contra su libertad y derechos como personas, ya que argumentan que el matrimonio es una decisión que debe basarse en la sensatez y madurez. Solamente hemos podido encontrar actitudes a favor de los matrimonios concertados en algunas chicas de procedencia marroquí. Así se expresan algunas chicas marroquíes:

“Si le gusto y veo que es adecuado, le diría que sí” (Subcategoría: Ausencia de examen crítico de las normas sociales).

“Lo único que haría es que me permitan hablar con esa persona para por lo menos saber quién es... yo reaccionaría normal” (Subcategoría: Ausencia de examen crítico de las normas sociales).

Por último, centrándonos en la influencia que pueda tener la religión en las relaciones sexuales de los jóvenes de nuestro estudio, hemos podido encontrar diferencias en las respuestas según la procedencia étnica-cultural. Excepto en los españoles, en el resto las respuestas son similares. Todos coinciden en la influencia que ejerce la religión en las relaciones sexuales. Por ejemplo, los chicos colombianos, mayoritariamente católicos, señalan la pureza de la virginidad como algo valioso en el matrimonio. También los chicos marroquíes resaltan la influencia del Islam para llegar vírgenes al matrimonio.

“Mi religión, el Islam, dice que las parejas cuando se casan tiene que tener virginidad. Yo pienso que mi religión tiene razón en este tema” (Subcategoría: ausencia de examen crítico de las normas sociales —Chico marroquí—).

Los jóvenes rumanos también resaltan cómo su religión influye en las relaciones sexuales, con sus palabras:

“Mi religión aconseja que no debo tener ninguna relación sexual con ninguna mujer antes del matrimonio” (Subcategoría: Ausencia de examen crítico de las normas sociales —Chico rumano—)

“Que no está bien de pequeño hacer esto” (Subcategoría: ausencia de examen crítico de las normas sociales —Chico rumano—).

Únicamente son los españoles los que además de conocer perfectamente lo que dicta la religión que profesan respecto a la sexualidad, actúan según sus deseos y decisiones propias.

En el colectivo femenino se puede observar más diversidad de respuestas respecto a la influencia de la religión en la virginidad. Las chicas argentinas y españolas conocen lo que dice la religión respecto a las relaciones sexuales pero piensan y actúan según sus propias decisiones.

“Que no pierda la virginidad antes del matrimonio y que no utilice métodos anticonceptivos. Pienso que debemos actuar según nuestros deseos y yo perderé la virginidad cuando me apetezca” (Subcategoría: Ausencia de examen crítico de las normas sociales —Chica argentina—).

“Que no se deben de mantener. Que cada una hace, en el momento, lo que desee y vea oportuno. Yo lo haría, a mí no me importaría hacerlo sin estar casada” (Subcategoría: Ausencia de examen crítico de las normas sociales —Chica argentina—).

Las chicas ecuatorianas, las de Europa del este y las marroquíes, dicen seguir las normas dictadas por su religión. En palabras de una chica marroquí: *“Mi religión dice*

que hay que esperar hasta el matrimonio y yo debo hacer eso, lo hago” (Subcategoría: Ausencia de examen crítico de las normas sociales).

Competencia social

Para estudiar la penúltima competencia emocional, nos interesaba identificar las habilidades que emplean los jóvenes adolescentes (hombres y mujeres) de diversa procedencia étnico-cultural en el mantenimiento de relaciones positivas con los otros. Para obtener esta información, le propusimos al alumnado participante en el estudio varios dilemas. Uno de ellos hacía referencia a que un amigo les confesaba su orientación sexual y le decía que era homosexual. A partir de esta situación, queríamos extraer datos sobre cómo reaccionarían.

Solo los chicos marroquíes y rumanos afirman rotundamente que no seguirían siendo amigos y mucho menos se lo presentaría a sus familias. Las razones que justifican estas conductas son la religión, la forma de pensar...; tal y como podemos observar en los siguientes párrafos extraídos de la transcripción de las entrevistas:

“Si un amigo mío me dice que es gay, no puedo seguir con él porque en mi religión ser gay o tener relación con gay no está permitida. Yo no amo a un hombre y no prefiero tener un amigo gay. No lo voy a presentar a mi familia”. (Subcategoría: Ausencia de la capacidad de gestionar situaciones emocionales —Chico marroquí—)

“No, rotadamente no” (Subcategoría: Ausencia de respeto hacia los puntos de vista de las demás personas —Chico marroquí—)

“No seguiría siendo mi amigo porque yo pienso lo contrario que los gays y las lesbianas y no lo presentaría a mi familia” (Subcategoría: Ausencia de respeto hacia los puntos de vista de las demás personas —Chico rumano—).

En cambio los chicos colombianos, argentinos y españoles, se posicionan a favor de que sigan siendo amigos aunque con cierto recelo. Respecto a presentarlo a sus familias no lo tienen tan claro, y en la mayoría de los casos, contestan negativamente:

“Creo que si seguiría siendo mi amigo. Lo de presentárselo a mi familia no lo sé, pero de todas formas no creo que haya ningún inconveniente” (Subcategoría: ausencia de capacidad para gestionar situaciones emocionales —Chico español—).

“Seguiría siendo mi amigo pero no tendría la misma confianza que antes. No sé si se lo presentaría a mis padres como gay, vaya que piensen algo raro” (Subcategoría: Ausencia de capacidad para gestionar situaciones emocionales —Chico argentino—).

“Seguiría siendo mi amigo pero no me gusta mucho la gente gay y no se lo presentaría a mi familia” (Subcategoría: ausencia de respeto hacia los puntos de vista de las demás personas —Chico español—).

El grupo de las chicas contestan de forma convincente de que sí seguirían siendo su amiga, excepto las chicas de procedencia marroquí que manifiestan cierta reticencia a la cuestión de la homosexualidad. Sobre si se lo presentarían a sus familias, las res-

puestas son positivas y más maduras, pues llegan a comentar que no es una conducta apropiada presentar a las personas en función de su orientación sexual, y además especifican, que tampoco es lógico ir comentando la identidad sexual de su amigo sin su permiso. En sus propias palabras:

“Seguiría siendo mi amigo o amiga como siempre. Yo le presentaría a mi familia como mi amigo o amiga, no como un gay o una lesbiana. Pero si el tema surgiera no tendría ningún problema en decirle su condición sexual” (Subcategoría: Prevención y solución de problemas —Chica española—).

“Claro que seguiría siendo mi amigo pero cuando tú presentas no dices —¡hola me llamo Pepe y soy hetero! No tendría que ir por ahí pregonándolo, si me lo pregunta se lo digo, pero decirlo de antemano, es darle más importancia de la que tiene” (Subcategoría: Capacidad para gestionar situaciones emocionales —Chica española—).

“Seguiría siendo mi amiga. Se lo presentaría a mis padres para que le coja confianzas” (Subcategoría: Respeto hacia los puntos de vista de las demás personas —Chica colombiana—).

“Seguiría siendo su amiga porque el sexo no tiene nada que ver entre dos amigos o amigas. Y les presento a mis padres como mi amigo o amiga y ya está” (Subcategoría: Capacidad para gestionar situaciones emocionales —Chica ecuatoriana—).

Competencias para la vida y bienestar

En las “Competencias para la vida y el bienestar”, hemos encontrado respuestas unánimes sobre las diferentes situaciones planteadas a los alumnos. Exactamente queríamos determinar cómo los jóvenes afrontarían ciertos problemas relacionados con las relaciones de pareja, tales como la toma de decisiones en la pareja, la poligamia, la práctica de las relaciones sexuales impuesta por uno de los miembros.

La totalidad de los jóvenes cuando se les plantea la situación de poligamia en una relación de pareja, rechazan con rotundidad esta práctica e incluso aconseja a esa amiga que tome la decisión de dejar a su pareja.

Centrándonos en la toma de decisiones que afectan a las relaciones socio-afectivas y sociales de una pareja, subrayan que es necesario que se tomen entre las dos personas.

Tanto los chicos como las chicas de las diferentes procedencias étnicas y culturales, señalan que las decisiones en pareja deben tomarse de forma conjunta y estar de acuerdo en estas decisiones. Con respecto a las prácticas sexuales impuestas por un miembro de la pareja, los jóvenes demuestran en sus respuestas equilibrio, madurez y estrategias para la vida. En palabras de los propios jóvenes:

“Una pareja está formada por dos personas por lo que son los dos los que tienen que tomar las decisiones” (Subcategoría: Toma de decisiones —Chico español—)

“Yo pienso que no sólo el hombre es el que tiene que decidir cuándo y cómo hacer el amor, la mujer también tiene derecho a decidir” (Subcategoría: Toma de decisiones —Chico marroquí—)

“El consejo que le podría dar sería que dejara a ese chico y se sentiría mejor y pensar en el futuro” (Subcategoría: Toma de decisiones —Chico rumano—).

Las chicas entienden que mantener relaciones sexuales es una decisión meditada que se debe hacer de formar libre y sin presión, como nos indican tres chicas:

“Que no se preocupe, eso no es ser rara. Que tenga criterio propio, y que haga lo que ella vea conveniente. Lo que los demás digan, no” (Subcategoría: Toma de decisiones —Chica ecuatoriana—).

“No importa que piensan los otros de ella y si no ha mantenido relaciones sexuales es que no estaba preparada y que un día va a mantener relaciones sexuales” (Subcategoría: Toma de decisiones —Chica rumana—).

CONCLUSIONES

Los estudiantes de nuestro estudio, independientemente del grupo étnico-cultural de pertenencia, son capaces de captar sus propias emociones y las de los demás en situaciones adversas que pueden ocurrir en las relaciones afectivas. En función de estas capacidades, toman decisiones que buscan el equilibrio entre sus sentimientos (emoción), lo que piensan (cognición) y su respuesta (comportamiento). Por ejemplo, ante una declaración de amor de una persona que no les atrae, experimentan sentimientos de rechazo hacia la persona (emociones) pero no la quieren dañar pues son conscientes de las emociones de estas personas (cognición) y elaboran respuestas y conductas adaptada a la situación para no dañar sus sentimientos (comportamiento).

Respecto al género, hemos encontrado diferencias en algunos aspectos como la *Regulación emocional*. Las chicas independientemente del grupo cultural de origen son más pasionales a la hora de expresar sus sentimientos. En cambio los chicos son más precavidos y menos expresivos en sus emociones. Tal vez, en el proceso de socialización llevado a cabo por las familias y por las escuelas, a las chicas se les permite que expresen sus sentimientos de forma abierta, pueden llorar y expresar sus emociones cuando son pequeñas y manifestar sus sentimientos, pero a los chicos se les educa reprimiendo sus sentimientos, coincidiendo los resultados de nuestro estudio con los de Subirats (1994).

No está bien que un chico llore y mucho menos cuando es adolescente. Recordemos como a través de algunas prácticas que ocurren entre los chicos como el albur (Hirsch 1994 y Liguari, 1995) aprenden a afirmar su virilidad e identidad como hombres y no hay cabida para sentimientos asociados a las mujeres como el llanto. El albur se centra en las conversaciones y gestos que emplea el hombre con otros, donde mezcla el humor con la ofensa para poner en tela de juicio la masculinidad de sus amigos. También permite el aprendizaje de normas de comportamiento hacia la mujer así como la adquisición de actitudes y estereotipos no apropiados. Si nos situamos en la cultura islámica, a los chicos se les enseña en contextos masculinos que las mujeres deben proporcionarles hijos, serviles en sus deseos y vestirse de forma adecuada (Aixalá, 2000 y Carmona, 2007).

Con relación a la autonomía personal, no se evidencia en las respuestas de los marroquíes ante el matrimonio concertado, pero si en los otros grupos étnico-culturales. Podríamos decir que la cultura de origen influye en la educación de la competencia emocional de autonomía personal.

Otra diferencia, relacionada con el grupo étnico-cultural de procedencia, la hemos encontrado en el alumnado de origen marroquí y de la Europa del este. Tanto los chicos y las chicas procedentes de Marruecos y de Europa del Este, se oponen a las relaciones afectivas entre personas de igual sexo y a las relaciones prematrimoniales. Estos argumentos en contra de la homosexualidad y de las relaciones prematrimoniales, las apoyan en la doctrina procedente de su religión y de las normas aprendidas en el seno de su familia.

En el polo opuesto, encontramos a los chicos y chicas de procedencia española y argentina que sí defienden la homosexualidad y las relaciones antes del matrimonio, en contra de lo que pueda dictar su doctrina de fe o las normas de conducta aprendidas en su familia. De esta forma podemos afirmar que las personas españolas y argentinas elaboran sus propias decisiones relacionadas con el mundo afectivo-sexual sin presiones impuestas desde el exterior, demostrando así una “autonomía” en sus conductas y competencias sociales y emocionales.

No ocurre lo mismo con la juventud marroquí y de Europa del Este, ya que no ha sometido a un análisis crítico las normas impuestas desde fuera y las asumen sin cuestionarse otro punto de vista posible. Estas personas adolescentes rechazan la diversidad sexual, esto implica una ausencia de conductas y actitudes aceptadas socialmente en el país de acogida. En cambio el colectivo de jóvenes procedentes de Ecuador y Colombia se caracterizan por encontrarse en una encrucijada de opiniones, por una lado tienen presentes las normas y conductas derivadas de la fe e impuestas por su núcleo familiar, pero por otro lado, se cuestionan este conjunto de normas y conductas impuestas.

De nuestro estudio y sin generalizar, por ser una investigación cualitativa, podemos señalar dos importantes conclusiones.

— La primera es la influencia que ejerce la cultura de origen en la actitud de los jóvenes adolescentes hacia las relaciones afectivas-sexuales, y la incidencia de estas en sus competencias emocionales.

— La segunda, es la gran oportunidad que tiene la educación impartida en las escuelas, de aprovechar la diversidad cultural que hay en sus aulas, y la forma que los jóvenes de diferentes grupos culturales tienen de mostrar sus competencias emocionales, para potenciar, aunque sea de forma transversal, programas que enseñe al alumno a reflexionar sobre sus emociones, y como señala Antunes (2001:100) hay que favorecer la motivación de los jóvenes, el control de sus impulsos, potenciar una actitud crítica hacia la influencia de los grupos de iguales en la toma de decisiones, el desarrollo de la asertividad y la superación de los estados de frustración, favorecer el desarrollo del autoconcepto, la empatía, la autoestima, el aprendizaje de conductas y de actitudes prosociales y la resolución de conflictos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aixelá, Y. (2000). *Mujeres en Marruecos: Un análisis desde el parentesco y el género*. Barcelona: Bellaterra.
- Antunes, C. (2000). *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional*. Barcelona: Gedisa.

- Arillo, G. I. (2008). *El inicio de vida sexual en adolescentes mexicanas: una aproximación teórica y un análisis de datos de la ENSAR* (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://132.248.35.1/bibliovirtual/tesis/>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-4.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Calvés, A. E., Bozon, M., Diagne, A., & KuéPié, M. (2006). Le passage à l'âge adulte: repenser la définition et l'analyse des premières fois. En P. Antoine & E. Lelièvre (Eds.), *Etats flous et trajectoires complexes. Observation, modélisation, interprétation*, (pp. 137-156). París: Méthodes et Savoirs.
- Carmona, S. (2007). *Ellas salen, nosotras salimos. De la situación de la mujer marroquí y su sexualidad a la prostitución en las calles de Casablanca*. Barcelona: Icaria.
- Cavagnoud, R. (2011). La celebración de los quince años como rito de salida de la infancia para las chicas en el Perú. *Umbrales. Revista del Postgrado Multidisciplinario en Ciencias del Desarrollo*, 22, 95-106.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González-Jimenez, A. J. (2011). La adquisición de competencias comunicativas interculturales, emocionales y sociales a través de un programa de intervención. En E. Soriano (Ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 127-150). Madrid: La Muralla.
- González-Pérez, M. (2011). *Fiestas y nación en América Latina: Las complejidades en algunos ceremoniales de Brasil, Bolivia, Colombia, México y Venezuela*. Colombia: Intercultura.
- Hargreaves, A., Lorna, E., & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hirsch, J. (1990). Mexican dirty jokes and the public (sub) version of sexuality.. *Papers in Women's Studies*, 5, 1-42.
- Liguari, A. L. (1995, junio). *Las mujeres y el Sida en México*. Ponencia presentada a la V Reunión Nacional sobre la Investigación Demográfica en México, México D. F.
- Manning, M. L. (2000). Developmentally responsive multicultural education for young adolescents. *Childhood education, winter 1999/2000*, 82-87.
- Moreno, A. (1990). La adolescencia. Perspectivas teóricas. En J. A. García & P. Lacasa (Comps.), *Psicología Evolutiva* (pp.75-114). Madrid: UNED.
- Morse, J. M. (1987). Qualitative nursing research: a free for all? En J. M. Morse (Ed.), *Cualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue* (pp 14-22). Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.
- Muecke, M. (1994). On evaluation of ethnographies. En J.M Morse (Ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (pp.187-209). Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (Eds.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación. La visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 97-110.
- Soriano, E., & Franco, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de mindfulness. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 298-312.

- Soriano, E., & González, A. J. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *RELIEVE*, 16 (1), 1-20. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_3.htm
- Soriano, E., & Osorio, M. M. (2008) Competencias emocionales del alumno autóctono e inmigrante de la Educación Secundaria. *Bordón*, 60 (1), 129-148.
- Subirast, M. (1994). Conquistar la igualdad. La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Vilá, R (2008). *La competencia comunicativa intercultural: Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC – CIDE.

Fecha de recepción: 7 de abril de 2012.

Fecha de revisión: 8 de abril de 2012.

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2012.

