

# Resiliencia, metas, expectativas y actitudes temporales en adolescentes acogidos residencialmente

Recepción: 29/07/2020 / Aceptación: 16/06/2021

## Resumen

El objetivo de esta investigación fue estudiar el nivel de resiliencia, metas y expectativas de los y las adolescentes acogidos en régimen de guarda y tutela por el Servicio de Infancia de la Diputación de Bizkaia en el marco de la psicología positiva de la adolescencia. La muestra fue de 140 adolescentes de entre 14 y 18 años escolarizados y residentes en la misma zona geográfica ( $M=15,99$ ;  $DT=1,187$ ); quedó configurada por 42 adolescentes en acogimiento residencial y 98 que convivían en su entorno familiar. Ambos grupos fueron comparados a través del Cuestionario de resiliencia para adolescentes, el Cuestionario sobre metas personales para adolescentes, la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia y la Escala de actitud temporal. Así, los resultados obtenidos fueron los siguientes: los y las adolescentes en situación de acogida residencial tenían menos competencia resiliente, metas y expectativas más bajas, y actitudes hacia pasado y presente inferiores a sus iguales no acogidos. La promoción de la resiliencia entre los y las adolescentes acogidos sigue siendo un objetivo prioritario de la intervención socioeducativa.

## Palabras clave

Resiliencia adolescente, acogimiento residencial, metas, expectativas, actitud temporal.

## Resiliència, metes, expectatives i actituds temporals en adolescents acollits residencialment

*L'objectiu d'aquesta recerca fou estudiar el nivell de resiliència, metes i expectatives dels i de les adolescents acollits en règim de guarda i tutela pel Servei d'Infància de la Diputació de Bizkaia en el marc de la psicologia positiva de l'adolescència. La mostra fou de 140 adolescents d'entre 14 i 18 anys escolaritzats i residents a la mateixa zona geogràfica ( $M=15,99$ ;  $DT=1,187$ ); va quedar configurada per 42 adolescents en acolliment residencial i 98 que conviuen en el seu entorn familiar. Es van comparar tots dos grups a través del Qüestionari de resiliència per a adolescents, el Qüestionari sobre metes personals per a adolescents, l'Escala d'expectatives de futur en l'adolescència i l'Escala d'actitud temporal. Així, els resultats obtinguts foren els següents: els i les adolescents en situació d'acolliment residencial tenien menys competència resilient, metes i expectatives més baixes, i actituds cap al passat i el present inferiors als seus iguals no acollits. La promoció de la resiliència entre els i les adolescents acollits continua sent un objectiu prioritari de la intervenció socioeducativa.*

## Paraules clau

*Resiliència adolescent, acolliment residencial, metes, expectatives, actitud temporal.*

## Resilience, goals, expectations, and temporary attitudes in residential foster care

*The aim of this research was to study the level of resilience, goals and expectations of adolescents taken into care by the Children's Service of the Provincial Council of Bizkaia within the framework of positive adolescent psychology. The sample of 140 adolescents between 14 and 18 years of age who are in school and live in the same geographical area ( $M=15.99$ ;  $DT=1.187$ ) was made up of 42 adolescents in residential care and 98 who live in their family environment. Both groups were compared in the measures obtained by means of the Resilience Questionnaire for Adolescents; the Questionnaire on Personal Goals for Adolescents; the Scale of Future Expectations in Adolescence; and the Temporary Attitude Scale. Adolescents in residential care have less resilient competence, lower goals and expectations, and lower attitudes toward the past and present than their non-institutionalized peers. Promoting resilience among foster adolescents remains a priority objective of socio-educational intervention.*

## Keywords

*Adolescent resilience, residential care, goals, expectations, temporary attitude.*

## Cómo citar este artículo:

De Paz Virto, A., De Dios Uriarte, J. y De Los Reyes Mera, V. (2021). Resiliencia, metas, expectativas y actitudes temporales en adolescentes acogidos residencialmente. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p. 173-197.



## ▲ Introducció

Los problemas y las dificultades encontrados en el proceso de desarrollo son parte natural durante todo el proceso vital. Estos conflictos en sí mismos no son una traba insalvable, la complicación se presenta en el modo de resolverlos y gestionarlos. Los y las adolescentes, al igual que las personas adultas, se ven obligados a enfrentarse a los problemas que les van surgiendo a lo largo de la etapa vital en la que se encuentran. Sin embargo, la manera de hacer frente a esos conflictos y cómo los gestionan no es igual en todos los adolescentes: algunos consiguen superar situaciones especialmente complicadas que se dan en el transcurso de sus vidas y otros, no. La adolescencia supone el paso de la niñez a la vida adulta, una etapa caracterizada por cambios constantes, tanto físicos como psicológicos, donde se fija el yo y la personalidad principal que nos acompañará el resto de nuestras vidas (Muñoz et al., 2015). En ocasiones, se habla de ella como una etapa de crisis, porque en ella se manifiestan aquellas vivencias y experiencias de la niñez que habría que curar, superar y eliminar de la persona.

El modelo de desarrollo positivo persigue el objetivo de promover la competencia personal

Por eso, el modelo de desarrollo positivo persigue el objetivo de promover la competencia personal. Este modelo centra la atención en las fortalezas, habilidades y capacidades propias del individuo que promuevan condiciones saludables que proporcionen bienestar (Benson et al., 2004; Keyes, 2003). En este enfoque, la prevención no es sinónimo de promoción, ya que una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de comportamientos de riesgo, y precisan de la obtención por parte de los y las menores de una serie de logros evolutivos (Gutiérrez et al., 2021; Oliva et al., 2010; Waters y Sroufe, 1983). Este modelo centrado en el bienestar pone el énfasis en la existencia de condiciones saludables y extiende el concepto de salud, incluyendo las habilidades, conductas y competencias necesarias para la consecución positiva de una vida social, académica y profesional. El modelo del desarrollo positivo adolescente define las competencias que configuran un desarrollo saludable y, a su vez, persigue el objetivo de identificar cuáles son esos factores que promueven dichas competencias, de tal modo que incluye y lleva asociado el concepto de recursos o activos para el desarrollo (Theokas et al., 2005). Otros autores como Damon (2008) o Larson (2010) consideraban que el concepto clave dentro del modelo de desarrollo positivo era la intención y la motivación por parte de los y las adolescentes de conseguir algo significativo en sus vidas. Así, los diferentes recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarias para el impulso del desarrollo positivo durante la adolescencia cobran gran importancia. Aunque algunos de estos activos son externos y se refieren a características familiares, escolares y comunitarias que rodean la vida del adolescente, otros son internos. Es decir, son características psicológicas que condicionan las creencias, conductas y actitudes de los y las adolescentes como, por ejemplo, una sana o buena autoestima, la responsabilidad personal, las expectativas de futuro o la capacidad para tomar decisiones (Garassini, 2020).

Los progresos de los y las adolescentes en estas áreas hacen que la necesidad de autonomía se incremente, generando a su vez mayor capacidad de participación y de toma de decisiones en el ámbito familiar, escolar y social (Melendro et al., 2014). Actualmente, en occidente se tiende a considerar que los problemas en “esta etapa conflictiva” son el resultado de la relación existente entre las características del adolescente y la interacción con el entorno. Así, la diferencia entre las conductas esperadas entre las personas adultas y los niños y niñas es cada vez más alta, en una cultura que alarga el proceso de aprendizaje y, por tanto, retrasa el proceso de maduración (Campos, 2013). Esto crea una esfera en la que los y las menores se presentan, a menudo, carentes de expectativas y de metas a corto y medio plazo, teniendo una falta de interés notoria por los estudios y por todo tipo de responsabilidades (Santana-Vega, 2015; Santa-Vega et al., 2016).

La diferencia entre las conductas esperadas entre las personas adultas y los niños y niñas es cada vez más alta, en una cultura que alarga el proceso de aprendizaje y, por tanto, retrasa el proceso de maduración

De este modo, en la sociedad actual, cuando un menor vive con cierta normalidad en su entorno familiar no se produce un problema grave, más allá del alargamiento de la estancia en el hogar familiar, de la tardanza en conseguir su primer empleo, etc. Pero cuando hablamos de menores institucionalizados, esto cambia (Melendro et al., 2014; Parrilla et al., 2010). Ese cambio es, básicamente, debido al tiempo del que no se dispone, y es que la estancia de un menor en un recurso residencial básico de acogida temporal está limitada a la mayoría de edad del o de la joven. En algún caso este límite es ampliable a dieciocho meses más de estancia, en casos excepcionales, tal y como se puede comprobar en el Decreto 131/2008 del Gobierno Vasco y como se recoge en el escrito sobre la emancipación de jóvenes tutelados y ex tutelados en España (FEPA, 2013), aunque cabe destacar que en cada comunidad autónoma el marco legal es diferente.

Pero, aun así, la prórroga es un hecho que sigue siendo escaso, ya que entre las causas más desfavorables a las que se ven enfrentados los niños y niñas acogidos encontramos las dificultades económicas, la situación de pobreza, la enfermedad mental de alguno de los padres, las prácticas de crianza inconducentes a su desarrollo, o bien el abuso y los conflictos familiares (Amar et al., 2003; Garcés et al., 2020). Estas causas, cada vez más comunes o más conocidas en nuestra sociedad actual, hacen que sea muy complicado que un o una menor adquiera la madurez necesaria para realizar de forma autónoma la vida adulta a los diecinueve años y medio.

Por todo esto, y desde el modelo de desarrollo positivo, cobran especial importancia términos como resiliencia, participación cívica, madurez o maduración, propósito en la vida, iniciativa personal o la perspectiva temporal futura para referirse a los y las adolescentes que superan de forma exitosa esta etapa evolutiva. De esta manera, el interés por conocer el nivel de resiliencia, las metas y expectativas que guían a los y las menores, y la valoración que ellos hacen del pasado, presente y futuro, así como de su vida en general, ha aumentado en los últimos años.

La resiliencia resulta un término difícil de acotar. Existe una discusión entre diversos autores con el fin de determinar si es una disposición, un proceso o una competencia personal. El hecho de que no exista una definición precisa sobre resiliencia provoca que los resultados no esclarezcan si la resiliencia es un proceso en sí mismo, un proceso de desarrollo, un resultado exitoso, un conjunto de agentes protectores o la ausencia de factores de riesgo (Bombillar y Reina, 2013; Uriarte, 2005; Becoña, 2006; González y Valdez, 2009).

Entre las definiciones más citadas de resiliencia se encuentran las que se refieren al término como la capacidad del ser humano para enfrentarse a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas y resultar fortalecido (Grotberg, 1995). Por su parte, López (2007), Silas (2008) y Martínez (2011) afirman que la resiliencia es un recurso asociado al optimismo y a la inteligencia emocional, y que va evolucionando de manera continua a través de las diferentes etapas del desarrollo. Según parece, la autoeficacia, la autonomía, la iniciativa, la capacidad de hacer planes, la empatía y el sentido del humor conforman el perfil de una persona resiliente (Gaxiola et al., 2012).

La resiliencia no puede tomarse como un estado definido y estable, sino como un proceso complejo de desarrollo que no es único ni se adquiere de una vez para siempre, y que es el resultado de un proceso dinámico y evolutivo

Si bien este enfoque es muy aceptado, en esta investigación resulta ser una explicación incompleta, ya que no puede ser analizada como un atributo del sujeto, pues forma un proceso de interacción entre la persona y su entorno (De Pedro y Muñoz, 2005). Por lo que en esta investigación se va a considerar la resiliencia como una competencia de la persona. La competencia se entiende como la efectividad de las acciones del sujeto en el mundo, así como un sentido personal de bienestar en diferentes aspectos de funcionamiento (Becoña, 2006). De este modo, la resiliencia define al sujeto conformando parte de su personalidad, de su manera de vivir y de su ser. Así, se entendería la resiliencia como una dinámica que puede variar en el tiempo y con las circunstancias. De esta manera, la resiliencia no puede tomarse como un estado definido y estable, sino como un proceso complejo de desarrollo que no es único ni se adquiere de una vez para siempre, y que es el resultado de un proceso dinámico y evolutivo (Martínez 2011). La resiliencia puede diferenciarse en dos tipos: 1) la resiliencia primaria, la cual se refiere a la capacidad de los y las adolescentes para afrontar las situaciones difíciles desde las propias capacidades, y 2) la resiliencia secundaria, la cual supone la capacidad de los y las adolescentes de proyectarse en el futuro de manera positiva (Barudy y Dantagnan, 2011).

Consiguientemente, la resiliencia como competencia incluye algo más que la mera capacidad. Se trata de una configuración psicológica y social, un conjunto que comprende conocimientos, rasgos, capacidades, conductas, valores y actitudes que la persona debe poner en marcha de forma conjunta para hacer frente a los peligros contextuales (Medina y García 2005; Obando et al., 2010). De esta manera, el desarrollo óptimo de la resiliencia será el resultado de la interacción activa entre la competencia de la persona y el medio físico y social, siempre de acuerdo con la etapa evolutiva de la persona (Martínez, 2011). La resiliencia como competencia integra procesos

cognitivos, afectivos, relacionales y conductuales que posibilitan el éxito de actuaciones de prevención e intervención ante los riesgos y consecuencias contextuales. Por lo tanto, la resiliencia constituye una competencia personal ineludible para enfrentarse con éxito a las diferentes situaciones, experiencias dolorosas o problemáticas que pudieran presentarse en la adolescencia (Martínez, 2011).

Si nos centramos en el niño, niña y adolescente resiliente, se puede afirmar que estos son socialmente competentes y capaces de adquirir habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa, siendo firmes en sus propósitos y mostrando una visión positiva de su futuro. Además de esto, tendrán intereses especiales, metas y motivación para salir adelante, tanto en la escuela como en la vida. Se puede afirmar, por tanto, que serán más entusiastas y enérgicos, siendo también curiosos y abiertos a experiencias nuevas positivas (González et al., 2009). De esta manera, los y las adolescentes resilientes utilizarán como estrategia de enfrentamiento las emociones positivas (González et al., 2009), haciendo frente a las experiencias traumáticas a través del humor, la exploración creativa y el optimismo, entre otros (Vera et al., 2006).

Los y las adolescentes en su día a día adquieren diferentes roles sociales en relación con sus compañeros y compañeras, a su vez tienen que luchar por conseguir buenos resultados escolares y, además de esto, deberán tomar decisiones sobre su futuro. Por ello, serán importantes las diferentes formas de afrontar estas situaciones, como son las estrategias conductuales y cognitivas que ayudan a lograr una mejor adaptación y una transición más efectiva (Callabed, 2006; Obando et al., 2010). Además, en ocasiones los y las adolescentes tienen dificultades para enfrentarse a sus problemas de forma eficaz, lo cual puede dar lugar a comportamientos con efectos negativos, que afectan tanto a su vida como a la de su familia y la del entorno social. Por ello, será importante tener en cuenta las relaciones entre estilos de afrontamiento y otros factores que puedan darse como, por ejemplo, la edad, el estrés previo, el género, la clase social, entre otros (Vinaccia et al., 2007).

Algunos estudios (Bernal y Melendro, 2014; Fergusson y Lynskey, 1996; Sotelo y Muñoz, 2005) verificaron que los niños y niñas más pobres tenían una alta probabilidad de desarrollarse como adolescentes con problemas múltiples en comparación con niños y niñas de clases sociales más altas. Estos autores también afirmaron la existencia de comportamientos resilientes en los niños y niñas que viven en ambientes de alto riesgo y que mitigaban los efectos de la privación temprana. Por el contrario, se ha observado que las personas resilientes presentan una mayor inteligencia y habilidad para la resolución de problemas que las no resilientes. Según parece, las personas que han estado menos expuestas a la adversidad familiar tenían mejor rendimiento escolar, menor cantidad de relaciones con pares que hubiesen cometido actos delictivos y participaban con menos frecuencia en actos que pudieran implicar algún riesgo. Además, se puede afirmar que la familia es un

La resiliencia constituye una competencia personal ineludible para enfrentarse con éxito a las diferentes situaciones, experiencias dolorosas o problemáticas que pudieran presentarse en la adolescencia

También juegan un papel trascendental las expectativas, las metas y la actitud temporal que los y las adolescentes posean, ya que son factores clave que están interrelacionados

factor de protección que favorece la resiliencia tal y como refieren algunos estudios (Barudy y Dantagnan, 2011; González et al., 2009; Margalit, 2012). Junto con la resiliencia, también juegan un papel trascendental las expectativas, las metas y la actitud temporal que los y las adolescentes posean, ya que son factores clave que están interrelacionados y pronostican que estos tengan un desarrollo adecuado y alcancen una mejor calidad de vida. Las expectativas de futuro hacen referencia a la medida en la que la persona espera que ocurra algo; esto influye tanto en la planificación como en el establecimiento de objetivos guiando, de esta forma, la conducta y el desarrollo (Gómez et al., 2021; Mendes y Ford, 2021; Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016; Sepúlveda, 2013). Imaginarse un futuro elevando las expectativas puede ser un factor resiliente para los sujetos de alto riesgo, además, está relacionado con la disposición de soñar, lo que puede ser entendido como una dimensión de optimismo, lo cual también es una característica de las personas resilientes (Aronwitz, 2005). Estos rasgos son una base para el establecimiento de metas, la exploración, la planificación y la toma de decisiones, siendo esenciales para prosperar a través de la adolescencia, concibiéndose como una vía positiva hacia la adultez (Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016). La preparación a la vida adulta es donde tiene especial relevancia la orientación futura, ya que durante esta etapa se atribuye una gran expectativa al futuro con respecto al cumplimiento de las aspiraciones y proyectos. Las esperanzas y expectativas de los y las adolescentes acerca de su futuro influyen en sus comportamientos presentes vinculándose con las decisiones acerca de su propia familia, educación y carrera (Newman, 2020).

Por su parte, las actitudes temporales constituyen el afecto positivo, negativo o neutral que se otorga al pasado, presente y futuro. Estas son especialmente importantes, ya que ejercen un impacto en la motivación y determinan, en gran medida, el modo de aproximarse al futuro, de vivir el presente y de asumir el pasado (Nuttin, 1985). La actitud hacia el futuro puede estar acompañada de esperanza, temores o ansiedad y está influida por las experiencias pasadas y presentes, y por la manera de elaborar dichas experiencias (Carcelén y Martínez, 2008). A su vez, la orientación hacia el futuro se define como un concepto multidimensional que engloba las actitudes y expectativas individuales acerca de la construcción de eventos futuros. Además de esto, la orientación hacia el futuro también se asocia con resultados positivos de los y las adolescentes (Carcelén y Martínez, 2008; Nuttin, 1985). Por su parte, la falta de orientación hacia el futuro se asocia con actos como la delincuencia y otras conductas disruptivas, existiendo relaciones positivas entre las perspectivas de futuro y elevado desarrollo socioemocional, valores personales, logros académicos y optimismo, así como relaciones negativas con conductas de riesgo, como consumo de droga y alcohol (Omar, 2005; Becoña, 2006). Por otro lado, la orientación hacia el presente se asocia con la incapacidad de digerir recompensas, limitados logros académicos y elevadas conductas de riesgo (Omar, 2005).

A los cambios propios de la adolescencia, se le suman las consecuencias de vivir en un hogar de menores, por lo que es muy probable que las características de los hogares influyan directamente en el desarrollo de los y las adolescentes afectando no solo a sus condiciones vitales, sino también a los proyectos que tengan en el futuro. En ocasiones, el escaso personal, la superpoblación del recurso y otros problemas estructurales que pueden aparecer hacen que no se puedan cubrir las necesidades afectivas de los niños, niñas y adolescentes (Carcelén y Martínez, 2008).

A su vez, la falta de desarrollo afectivo entorpece la formación de la seguridad básica y la construcción de la identidad, ya que la presencia de un cuidador significativo ayuda a los y las adolescentes a construir el sentido de seguridad que requieren para enfrentarse a los posteriores retos de la vida. Por lo tanto, las deficiencias que puedan presentar los y las adolescentes acogidos en su desarrollo psicológico y personal podrían tener como consecuencia dificultades para desarrollar un proyecto de vida futura, ya que les repercutiría a la hora de establecer compromisos a largo plazo en las distintas áreas de su vida. Además, los y las jóvenes acogidos, al estar próximos a la salida de la institución, no solo deben atravesar un duelo, sino que también deben reflexionar acerca de lo que les espera al salir del hogar de menores y de lo que implica construir su vida dentro de la sociedad (Carcelén y Martínez, 2008).

Del mismo modo, la transición y trayectoria posterior de un o una joven institucionalizado no puede entenderse al margen de su experiencia antes y durante la intervención protectora, ya que tiene relación directa con la misma (Wade y Dixon, 2006). Hay que tener en cuenta que serán muchas las dificultades que emergerán de la intervención con adolescentes; estos pueden mostrar problemas emocionales y conductuales fruto de las situaciones de maltrato a las que se ven sometidos. En consecuencia, pueden tener déficits escolares, desarrollados, a veces, por los cambios de emplazamiento, además de poseer una escasa red de apoyo social y falta de habilidades sociales (López et al., 2013).

Al igual que las expectativas, las metas dirigen los planes de vida futuros de las personas, organizando, regulando, orientando y justificando sus conductas. Las metas explican muchas de las decisiones que contribuyen tanto al bienestar como al desajuste personal, influyendo en su desarrollo de autoconcepto y articulando sus vidas hacia un proyecto significativo o hacia un consumo fácil (Sanz De Acedo et al., 2003). Desde la psicología positiva, las metas se definen como representaciones cognitivas de los individuos sobre aquello que les gustaría que sucediera, lo que querían alcanzar o lo que no les gustaría que ocurriera en el futuro, por lo que son el desencadenante de la conducta motivada (Gaxiola et al., 2012). Como se ha mencionado anteriormente, la adolescencia es la etapa del proyecto personal de vida donde una de las tareas fundamentales será formular metas claras respecto al futuro (Castillo, 1999; Gaxiola et al., 2012; Sanz De Acedo et al., 2003). Las metas están relacionadas con la resiliencia, ya que las personas que se plantean me-

Es muy probable que las características de los hogares influyan directamente en el desarrollo de los y las adolescentes afectando a sus condiciones vitales y a los proyectos que tengan en el futuro

tas en su vida con el fin de mejorar su desarrollo personal de manera positiva cuentan con mejores estrategias de afrontamiento ante los eventos negativos del entorno, viéndose menos afectadas por el entorno en el que se encuentran (Quintana et al., 2009). Una vez más, la resiliencia queda definida como una competencia personal protectora y como la capacidad de resistir ante los estresores del medio social (familiar, escolar y comunitario).

Las metas académicas son representaciones cognitivas de los eventos futuros, guían el comportamiento de los alumnos en las situaciones académicas

Una de las metas con más impacto en la vida de los adolescentes son las metas académicas, ya que son primordiales para la constitución de su perfil profesional o de cara a la labor que desempeñarán en el futuro. Las metas académicas son representaciones cognitivas de los eventos futuros, guían el comportamiento de los alumnos en las situaciones académicas (Valle et al., 2009). Por ello, se espera que los adolescentes con metas académicas altas tengan un mayor desempeño, ya que dirigen sus actividades hacia el logro de dichas metas (Gaxiola et al., 2012).

## Objetivos e hipótesis

La presente investigación se propone analizar la resiliencia, las metas, las expectativas y la actitud temporal en adolescentes acogidos residencialmente y adolescentes no acogidos. De este modo, se pretende observar las diferencias existentes entre adolescentes acogidos y no acogidos respecto a las variables analizadas y comprobar si las medidas de las metas, las expectativas y la actitud temporal son características relacionadas con la resiliencia adolescente. De tal forma que se puedan determinar indicadores para la intervención educativa en función de los resultados obtenidos.

Las hipótesis planteadas en esta investigación son, en primer lugar, que los y las adolescentes acogidos de forma residencial puntúen más bajo y presenten diferencias significativas en cuanto a las variables de resiliencia, metas, expectativas y actitud temporal, respecto al grupo de no acogidos, así como que las diferencias de edad, sexo y situación académica entre acogidos y no acogidos no expliquen suficientemente las diferencias observadas.

## Método

La investigación es de tipo descriptivo-comparativo de grupos comparados con un diseño correlacional (Albert, 2006), en el que dos grupos homogéneos o muy parecidos entre sí se comparan respecto a las variables de resiliencia, metas, expectativas y actitud temporal. Un grupo está formado por adolescentes acogidos en hogares residenciales y el otro por adolescentes

no acogidos que conviven en su entorno familiar normalizado. El objetivo principal es analizar si la diferencia en cuanto a la modalidad convivencial explica las diferencias de medida de las variables.

El objetivo principal es analizar si la diferencia en cuanto a la modalidad convivencial explica las diferencias de medida de las variables

## Participantes

La muestra fue obtenida por disponibilidad y está formada por 140 adolescentes que pertenecen a dos grupos diferenciados: el grupo 1 consta de 42 sujetos, chicos y chicas, de 14 a 18 años que se encuentran acogidos y conviven en 8 de los hogares residenciales básicos ubicados en la margen izquierda de Bizkaia. El grupo 2, en cambio, está formado por 98 adolescentes que conviven en un medio familiar normalizado, de 14 a 18 años, matriculados en 3 centros educativos de la misma zona geográfica y con distintos niveles formativos.

Todos ellos cursan diversos estudios: el 42,9% cursa ESO, el 29,3% estudia bachiller, el 25,7% estudia formación profesional básica, un 1,4% cursa formación complementaria y un 0,7% estudia una formación profesional de grado medio o superior. La distribución entre estudios y la situación convivencial no es homogénea y existen claras diferencias entre los grupos. Entre los adolescentes acogidos, son 24 (57,1%) los que cursan la ESO; 1 sujeto (2,4%) cursa bachiller; 1 sujeto (2,4%) estudia formación profesional de grado medio; 2 sujetos (4,8%) cursan formación complementaria y 14 sujetos (33,3%) estudian formación profesional básica. Por el contrario, la distribución de los tipos de formación en los adolescentes no acogidos es diferente: el 36,7% cursa ESO, el 40,8% cursa bachiller y el 22,4% cursa formación profesional básica.

En cuanto al nivel académico existen diferencias significativas entre los y las adolescentes acogidos y no acogidos. En el grupo formado por los y las adolescentes acogidos, el retraso respecto al curso escolar normalizado supone el 64,3%, mientras que el 35,7% sí cursa de acuerdo a su edad y nivel. Entre los y las adolescentes no acogidos, los datos muestran que el 26,5% cursa con retraso respecto al curso normalizado, mientras que el 73,5% sí cursa de acuerdo con su edad y nivel.

La edad media de la muestra total es de 15,99 (DT:1,187). En relación con el sexo, 65 son chicos (46,4%) y 75 son chicas (53,6%). Respecto de la edad y el sexo, ambos grupos son homogéneos. Los acogidos tienen una edad media de 15,62 años (DT:1,168) y la edad de los no acogidos es de 16,14 (DT:1,167), aunque estadísticamente esta diferencia de edad media entre los grupos sí es significativa ( $t_{138}=-2,434$ ; sig.=,016). En la muestra total, la distribución de chicos y chicas según las edades no presenta diferencias estadísticamente significativas. Tampoco existen diferencias significativas entre los porcentajes de chicos y chicas entre los grupos de acogidos y no acogidos ( $\text{Chi-cuadrado}_1=2,769$ ; sig.=,096).

## Instrumentos

### a) *Cuestionario de resiliencia adolescente (CRA)*

Este cuestionario de resiliencia adolescente fue construido por Uriarte (2011) para evaluar diferentes dimensiones de la resiliencia en poblaciones adolescentes (Contreras, 2016). A diferencia de otros cuestionarios, el CRA pretende ajustarse a las características y a las tareas del desarrollo propias de la adolescencia para evaluar la resiliencia individual en su complejidad, incluyendo como dimensiones individuales las competencias personales y los factores de protección y apoyo familiar, escolar y social, perspectiva ausente en otras escalas anteriormente publicadas. El CRA consta de 40 ítems, los ítems 13, 20, 21, 22, 27, 28, 29, 30, 31 están redactados de forma negativa respecto de la variable común *resiliencia*. Las respuestas se gradúan en intensidad según una escala de tipo Likert de 1-4. Considera la resiliencia como una dimensión global que se obtiene por la suma de las puntuaciones de respuesta, de forma que cuanto mayor es la puntuación directa mayor es la valoración personal de la resiliencia del adolescente.

La alta consistencia interna obtenida (Alfa de Cronbach=,846) muestra que el CRA es un instrumento fiable en esta investigación. El resultado es equiparable al obtenido por Contreras (2016) con una muestra de 314 adolescentes dominicanos que viven en un contexto desfavorecido (Alfa de Cronbach=,821).

### b) *Escala de actitud temporal (TAS)*

La escala de actitud temporal (TAS) evalúa la actitud de los adolescentes hacia el pasado, presente y futuro. Fue construida por Nuttin (1985) utilizando la técnica de diferencial semántico y, posteriormente, traducida al español por Martínez y Estaun, 2004. Está compuesta por 19 pares de adjetivos en las evaluaciones de actitud hacia el presente y el futuro, mientras que consta de 15 pares en el caso de la evaluación de actitud hacia el pasado. Los y las adolescentes deben ubicarse en cada uno de los pares de adjetivos en función de una escala de 7 puntos, donde 1 representa el extremo negativo y 7 el positivo; los ítems 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 19 se presentan de manera invertida. De este modo, el puntaje total de la prueba para cada una de las dimensiones temporales (pasado, presente y futuro) representa una actitud global; a mayor puntuación directa en una categoría, más positiva es la actitud hacia esa misma categoría, y viceversa.

Estudios anteriores han mostrado que la escala TAS posee una buena consistencia interna para las tres dimensiones con Alfa de Cronbach desde ,699 hasta ,893 (Martínez y Estaun, 2004; Carcelén y Martínez, 2008). En esta investigación la *Actitud hacia el presente* ha obtenido  $\alpha=,799$ ; *Actitud hacia el futuro*  $\alpha=,768$ ; *Actitud hacia el pasado*  $\alpha=,853$ .

c) *Cuestionario sobre metas personales para adolescentes (CMA)*

El cuestionario sobre metas personales para adolescentes (CMA) fue creado y utilizado para población adolescente (Sanz De Acedo et al., 2003). Modificado, en su versión definitiva (versión C) y utilizado en esta presente investigación, consta de 79 ítems de tipo Likert de 1 a 6, donde 1 es *Ninguna importancia* y donde 6 es *Muchísima importancia*. Estos ítems, a su vez, conforman distintos tipos de metas o factores como los siguientes: el *Reconocimiento social* hace referencia a la búsqueda por ofrecer una imagen positiva y competente, obtener éxito y prestigio en cualquier actividad y ser superior a los demás (ítems 2, 12, 18, 19, 25, 26, 30, 33, 34, 44, 45, 50, 51, 52); el *Interpersonal* aprecia las habilidades sociales, la amistad, la pertenencia a grupos, la solidaridad, la asertividad y la empatía (ítems 6, 10, 11, 17, 23, 24, 29, 35, 40, 59, 66, 67, 68, 69); el *Deportivo* mide la importancia que se le atribuye a la forma física y a la competición deportiva (ítems 4, 8, 14, 20, 27, 41, 56, 60, 63, 65); el *Emancipativo* hace referencia al deseo de vivir en rebeldía, experimentar emociones intensas, nuevas y peligrosas, decidir con libertad y satisfacer las necesidades de manera inmediata (ítems 3, 7, 13, 31, 32, 37, 39, 48, 49, 55, 61, 62, 64); el *Educativo* se relaciona con el esfuerzo por aprender, el logro de resultados académicos, la regulación del aprendizaje, el uso de estrategias, la adquisición de nuevos conocimientos y la aprobación del profesor (ítems 1, 5, 9, 16, 21, 28, 42, 43, 47, 54, 57); el *Sociopolítico* está integrado por ítems progresistas que consideran necesario cambiar el sistema político actual, respetar el derecho de autodeterminación de un pueblo, preocuparse por los temas de opinión pública y participar en la acción política (ítems 15, 22, 36, 38, 46, 53, 58); y el *Compromiso personal* analiza el grado de compromiso, el esfuerzo, la exigencia temporal que tienen hacia sus propias metas (ítems 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79). El puntaje total, por lo tanto, se realiza por la suma de la puntuación de cada ítem dentro de la categoría, dando como resultado la puntuación total de la categoría en la que se encuentran dichos ítems.

El CMA cuenta con unos altos índices de fiabilidad interna en todos sus dominios con un Alfa de Cronbach desde ,630 hasta ,920 (Gaxiola et al., 2013; Sanz De Acedo et al., 2003). En esta investigación el dominio *Reconocimiento social* ha obtenido  $\alpha=,889$ ; el dominio *Interpersonal*  $\alpha=,881$ ; el dominio *Deportivo*  $\alpha=,913$ ; el dominio *Emancipativo*  $\alpha=,764$ ; el dominio *Educativo*  $\alpha=,823$ ; el dominio *Sociopolítico*  $\alpha=,771$ ; el dominio *Compromiso personal*  $\alpha=,604$ . Eso indica que es una herramienta muy fiable para nuestra investigación.

Aunque la mayoría de investigaciones sobre metodología afirman que un instrumento es válido para una investigación a partir de ,70, muchos investigadores actuales consideran que un Alfa de Cronbach a partir de ,60 es aceptable (Hernández et al., 2010).

d) *Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA)*

Esta escala, de Verdugo et al. (2015), mide las expectativas de futuro de los adolescentes, es decir, cómo creen que será su futuro imaginándose a sí mismos dentro de unos años. La escala es de tipo Likert donde la puntuación más baja (1) equivale a *Estoy seguro/a de que no ocurrirá* y donde la más alta (5) equivale a *Estoy seguro/a de que ocurrirá*.

El cuestionario consta de 14 ítems agrupados en cuatro factores: *Expectativas económicas-laborales*, compuesto por cinco ítems (2, 3, 5, 9, 11), hace referencia a las perspectivas laborales y a la adquisición de recursos para la cobertura de necesidades básicas y otras pertenencias; *Expectativas académicas*, compuesto por tres ítems (1, 4, 10), hace referencia al nivel de estudios que esperan alcanzar; *Expectativas de bienestar personal* se compone de tres ítems (7, 8, 13), incluyendo la posibilidad de desarrollar relaciones sociales y los aspectos que guardan relación con la salud y la seguridad; *Expectativas familiares*, compuesto por tres ítems (6, 12, 14), incluye la posibilidad de formar una familia estable, tener hijos, etc.

Esta escala de expectativas de futuro en la adolescencia posee una buena consistencia interna para los cuatro factores con Alfa de Cronbach desde ,650 hasta ,810 (Verdugo et al., 2015) siendo fiable para la utilización en otras investigaciones. En esta investigación el factor *Expectativas económicas-laborales* ha obtenido  $\alpha=,787$ ; *Expectativas académicas*  $\alpha=,744$ ; *Expectativas familiares*  $\alpha=,738$ ; *Expectativas de bienestar personal*  $\alpha=,567$ .

*Relación entre instrumentos*

Este apartado muestra la validez concurrente de los instrumentos. Se procedió a relacionar la resiliencia medida por el CRA con los factores de metas del CMA, comprobando que todas las correlaciones entre variables son de signo positivo, y donde cuatro de los factores de metas (interpersonal, deportiva, educativa y sociopolítica) resultan estadísticamente significativos (tabla 1). Es decir, cuanto mayor es el nivel de resiliencia percibido por los menores, más altas son sus metas en dichos factores.

**Tabla 1.** Correlaciones de CRA y CMA

Factores del cuestionario CMA	Resiliencia adolescente	
	(Px,y)	Sig.
Reconocimiento social	,015	,858
Interpersonal	,238**	,005
Deportiva	,277**	,001

Emancipativa	,013	,879
Educativa	,363**	,000
Sociopolítica	,298**	,000
Compromiso personal	,094	,267

Del mismo modo, se procedió a relacionar la resiliencia con los factores de expectativas de la EEFA. Las correlaciones entre ambos cuestionarios son positivas y estadísticamente significativas (tabla 2), mostrando que los dominios de expectativas y la medida total de resiliencia tienen una amplia zona de convergencia. Igualmente ocurre cuando se correlacionan las dimensiones temporales del TAS (actitud ante el presente, futuro y pasado) con la medida total de resiliencia adolescente (tabla 3). Las correlaciones más altas y significativas se producen con respecto a las actitudes de presente y pasado; en este caso todas son significativas estadísticamente, es decir, a mayor resiliencia, mayores son las expectativas y mayor es la actitud temporal.

Tabla 2. Correlación de CRA y TAS

Dimensiones TAS	Resiliencia adolescente	
	(Px,y)	Sig.
Presente	,620**	,000
Futuro	,287**	001
Pasado	,495**	,000

Tabla 3. Correlación de CRA y EEFA

Factores de la escala EEFA	Resiliencia adolescente	
	(Px,y)	Sig.
Económicas-laborales	,298**	,000
Académicas	,399**	,000
Bienestar personal	,354**	,000
Familiar	,308**	,000

Las correlaciones entre los factores de los cuestionarios de metas y expectativas son positivas y estadísticamente significativas en el 50% de los casos. El *Reconocimiento social* es el factor de metas que más correlaciona con los demás, y por parte del cuestionario de expectativas es el *Bienestar personal* la categoría que más correlaciona con las otras (tabla 4).

Tabla 4. Correlaciones CMA - EEFA

Factores del cuestionario CMA	Factores de la escala EEFA							
	Económicas-laborales		Académica		Bienestar personal		Familiar	
	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.
Reconocimiento social	,353**	,000	-,040	,636	,272**	,001	,222**	,008
Interpersonal	-,054	,523	,201*	,017	,132	,119	,075	,379
Deportiva	,206*	,015	-,020	,818	,354**	,000	,171*	,043
Emancipativa	,211	,012	-,085	,317	,258**	,002	,026	,760
Educativa	,157	,064	,444**	,000	,142	,095	,093	,274
Sociopolítica	,192*	,023	,153	,071	,179*	,034	,034	,693
Compromiso personal	,196*	,020	,050	,559	,265**	,002	,260**	,002

Las correlaciones entre los factores del CMA y la escala TAS resultan significativas casi al 50% de las correlaciones posibles. Resultan significativas las correlaciones entre metas y actitud hacia futuro porque reflejan conceptualmente una misma perspectiva del sujeto. Del mismo modo, las correlaciones entre expectativas y actitud temporal correlacionan significativamente respecto a las dimensiones de presente y futuro (tablas 5 y 6).

Tabla 5. Correlación de CMA y TAS

Factores del cuestionario CMA	TAS					
	Presente		Futuro		Pasado	
	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.
Reconocimiento social	,070	,413	,317**	,000	-,204*	,016
Interpersonal	,320**	,000	,159	,061	,194*	,021
Deportiva	,235**	,005	,207*	,014	,027	,752
Emancipativa	,140	,099	330**	,000	-,088	,303
Educativa	,234**	,005	313**	,000	,104	,222
Sociopolítica	,044	,606	,036	,671	-,012	,892
Compromiso personal	,089	,297	,185*	,029	,094	,272

Tabla 6. Correlación de TAS y EEFA

Factores de la escala EEFA	TAS					
	Presente		Futuro		Pasado	
	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.
Económicas-laborales	,186*	,028	,278**	,001	,069	,415
Académica	,268**	,000	,198*	,019	,285**	,001
Bienestar personal	,298**	,000	,255**	,002	,038	,659
Familiar	,217*	,010	,190*	,024	,116	,174

## Procedimiento

En primer lugar y tras la revisión de literatura especializada, se seleccionaron los cuestionarios y escalas más adecuadas para la obtención de la información necesaria para esta investigación. Más tarde y con carácter previo a la realización del cuestionario por parte del grupo de adolescentes acogidos en los hogares, se obtuvo la autorización por parte del Servicio de Infancia de la Diputación Foral de Bizkaia, tutores legales de estos menores. Después, se contactó con cada uno de los hogares, los responsables y los equipos educativos, y se concretaron entrevistas en las que los adolescentes rellenaron los cuestionarios. Esto se llevó a cabo en pequeños grupos (dos o tres adolescentes como máximo), siempre enseñándoles previamente el cuestionario y solicitando su voluntariedad para realizarlo. Estuvieron en todo momento supervisados con el fin de que aclararan las dudas que pudieran surgirles.

Para el acceso a los menores que vivían en sus hogares familiares, se contó con la colaboración de varios centros educativos de la margen izquierda de Bizkaia, en los que, tras una reunión con los directores y directoras de cada centro para explicarles en qué consistía la investigación, se obtuvo el permiso de los padres para encuestar en los centros a sus hijos con un 98% de respuesta favorable. En este caso, la recogida de datos se llevó a cabo en grupos de clase completos y sin la presencia del profesor-tutor, previa explicación del objetivo general de la investigación y solicitando su colaboración responsable.

La recogida de datos se llevó a cabo en grupos de clase completos y sin la presencia del profesor-tutor, previa explicación del objetivo general de la investigación

## Análisis de datos

La muestra se dividió en dos grupos, adolescentes en acogimiento residencial y adolescentes no acogidos residencialmente. Se realizaron análisis descriptivos de la muestra total y de los subgrupos en todas las variables consideradas en este estudio. Se estudió la homogeneidad de la muestra respecto a la edad y el sexo mediante Anova. Las diferencias de las medidas de las variables entre estos grupos se realizaron utilizando la prueba t de Student

cuando las variables son continuas y la prueba Chi-cuadrado para las variables categoriales. Se compararon las medidas de las variables entre los subgrupos muestrales de manera independiente y en la asociación con otras variables como la edad y el sexo mediante la prueba de Unianova. Para medir la confiabilidad de las escalas, se calcularon sus alfas de Cronbach, y para medir la validez convergente de los instrumentos se utilizó los coeficientes obtenidos con la correlación de Pearson. El análisis de datos se realizó con el programa Statistical Package for the Social Sciences, SPSS versión 21.

## Resultados

### *Análisis de la resiliencia adolescente*

La medida de la resiliencia adolescente se obtiene del conjunto de la suma de las puntuaciones de respuesta a los 40 ítems que componen la escala. Los resultados indican que la muestra en su conjunto ha obtenido una media de 121,51 (DT:13,33).

Las chicas se declaran ligeramente superiores a los chicos en cuanto a resiliencia, pero no hay diferencias estadísticamente significativas entre los sexos en esta variable ( $t=-,025$ ;  $sig.=,980$ ). Sin embargo, sí se han hallado diferencias significativas entre el grupo de acogidos y de no acogidos (tabla 7). La media de los acogidos es de 115,81, mientras que la de los no acogidos es de 123,95 ( $t=-3,435$ ;  $sig.=,001$ ). La prueba Unianova muestra que las diferencias en cuanto a la resiliencia no están condicionadas por la variabilidad de la edad y el sexo en los grupos de comparación ( $F=,670$ ;  $sig.=,572 > 0,05$ ).

**Tabla 7.** Media en resiliencia según la situación residencial

	Situación residencial	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
<b>Total resiliencia</b>	Acogimiento residencial	42	115,81	13,091	2,020
	No acogimiento residencial	98	123,95	12,744	1,287

Los acogidos se perciben como sujetos con un nivel menor de resiliencia en comparación con sus coetáneos, sin que la edad y el sexo influyan en las medidas.

La medida de resiliencia tiene relación con el retraso escolar de las muestras. La media de resiliencia entre los que siguen con normalidad la formación educativa es de 123,80, mientras la media de resiliencia por parte de los que van retrasados respecto al curso por edad correspondiente es de 117,74. Esta diferencia de 6,069 resulta significativa ( $t=2,668$ ;  $sig.=,009$ ).

Las diferencias en resiliencia entre acogidos y no acogidos no dependen de las diferencias existentes en la variable retraso escolar ( $F=,509$ ;  $sig.=477$ ), lo cual significa la existencia de otros motivos más allá del retraso escolar que determinan estas diferencias.

### *Análisis de metas*

La medida de metas adolescentes se conforma por siete categorías diferenciadas de metas: metas de reconocimiento social, metas interpersonales, metas deportivas, metas emancipativas, metas educativas, metas sociopolíticas y metas de compromiso social. Estas se obtienen mediante la suma de las puntuaciones de los diferentes ítems que componen cada categoría.

La comparación de las metas entre los adolescentes según su situación residencial da como resultado que existen diferencias estadísticamente significativas respecto de las metas educativas, donde los adolescentes acogidos con una media de 48,43 puntúan más bajo que los no acogidos, con una media de 51,82 ( $t=-2,047$ ;  $sig.=0,43$ ). Estas diferencias entre los grupos respecto de las metas educativas no están influidas por la edad ni por el sexo, a pesar de que las chicas tienden a puntuar más alto que los chicos en la variable de metas educativas. En las demás dimensiones de metas, las diferencias no son estadísticamente significativas.

### *Análisis de expectativas*

En cuanto a la medida de expectativas adolescentes, se reparte en cuatro categorías diferenciadas como son: *Económicas-laborales*, *Académicas*, *Bienestar personal* y *Familiares*. Estas medidas se obtienen mediante la suma de las puntuaciones de los ítems que componen cada categoría.

Los adolescentes acogidos se declaran inferiores en cuanto a las *Expectativas académicas* con una media 9,38, mientras que los no acogidos tienen una media de 12,66. Esta diferencia resulta estadísticamente significativa ( $t=-5,991$ ;  $sig.=000$ ). Esta diferencia no se encuentra influida por las variables de edad y sexo.

## Análisis de la actitud temporal

La medida de actitud temporal adolescente se obtiene del conjunto de la suma de las puntuaciones de respuesta a los 19 ítems que componen las escalas de presente y futuro y con la suma de los 15 ítems que componen la escala de pasado.

Los resultados muestran diferencias significativas entre acogidos y no acogidos en cuanto a la actitud temporal presente ( $t=-2,062$ ; sig.=,041), pero sobre todo en cuanto a la actitud temporal de pasado ( $t=-4,943$ ; sig.=000), lo que significa que los acogidos tienen una percepción de naturaleza afectiva menos positiva que sus iguales que no están en acogimiento.

Mientras que, en la actitud hacia el pasado, la edad y el sexo no influyen en las diferencias de las medidas entre los grupos, en la actitud hacia el presente sí parece que la conjunción de las variables situación residencial, edad y sexo influye en las diferencias observadas en esta variable.

## Conclusiones

Tras el análisis y la comparación de las variables resiliencia, metas, expectativas y actitud temporal futura entre adolescentes acogidos y no acogidos, se constata que existe una diferencia negativa en cuanto a las competencias de los acogidos frente a los no acogidos. Los acogidos manifiestan ser menos resilientes, tener un nivel inferior de metas y expectativas educativas, así como poseer una perspectiva más baja hacia pasado y presente. Por otro lado, no se aprecian diferencias respecto de otros tipos de metas y de expectativas ni en la actitud hacia el futuro.

Estas diferencias en resiliencia podrían mostrar que las trayectorias vitales de los acogidos y no acogidos pudieran ser diferentes, siendo posible concluir que las dificultades y estresores crónicos de larga duración que afectarían a los acogidos pudieran manifestarse en una competencia personal que llamaremos *resiliencia inferior*, de nivel más bajo que el normalizado por edad y contexto. La competencia en resiliencia en los y las adolescentes no solo refleja el efecto de las situaciones pasadas, sino que es un indicador de la competencia hacia los retos futuros. A diferencia de los no acogidos, se puede entender que en los adolescentes acogidos no se ha desarrollado de igual modo la competencia de resiliencia. Los déficits en las relaciones familiares identificarían a la mayor parte de los acogidos, aunque podrían no haber servido de factor protector para el desarrollo de los adolescentes.

En cuanto al nivel de metas, en este trabajo se encuentran diferencias significativas en el ámbito académico, coincidiendo de igual modo con el ámbito de expectativas, en el que se encuentran diferencias entre estos grupos. Al igual que lo obtenido en otras investigaciones, un nivel menor de resiliencia se relaciona con un nivel menor de metas educativas. Del mismo modo se encuentra en otras investigaciones que la resiliencia impacta de manera indirecta en el rendimiento académico, ya que predicen positivamente las metas académicas, lo que impacta de forma directa en los resultados educativos (Gaxiola et al., 2012).

Así mismo, se han encontrado diferencias en cuanto al retraso escolar, existiendo mayor nivel de retraso escolar entre los y las adolescentes acogidos. El éxito escolar es considerado un reflejo de resiliencia, representando que los y las adolescentes que tienen éxito escolar tienen una mayor competencia resiliente. Las competencias para el éxito escolar son semejantes a las competencias de los adolescentes resilientes. De esta manera, se comprueba que existe una relación entre mayor nivel de retraso escolar y menor nivel de resiliencia. Así, se puede deducir que el éxito o fracaso escolar es una marca de debilidad o factor de desprotección, ya que se puede considerar como *resultado de* o como *antecedente de*.

Las actitudes temporales frente a pasado, presente y futuro muestran que existen diferencias en cuanto a perspectiva afectiva que tienen de pasado y presente, siendo en la actitud hacia el pasado donde más diferencias existen; los menores acogidos puntúan más bajo que sus pares salvo en actitud hacia futuro, donde la puntuación es ligeramente más alta, no llegando a ser una diferencia significativa. Se puede afirmar que el resultado obtenido en esta investigación no muestra diferencias significativas entre los acogidos y no acogidos en cuanto a la actitud positiva de futuro, encajando respecto de la tendencia general (Javaloy et al., 2007).

Autores como Martínez y Estaun (2004) refieren en cuanto a las actitudes temporales que la actitud positiva frente al presente y al futuro, en contraste con la actitud neutral frente al pasado, indicaría que los y las adolescentes mantienen una posición optimista en la medida en que perciben posibilidades de cambio frente al pasado. Teniendo esto en cuenta no se puede afirmar que exista una diferencia en cuanto a optimismo entre los grupos ya que ambos puntúan de manera más alta el futuro en contraste con su pasado. Un fuerte sentido de futuro es un atributo personal individual de los adolescentes resilientes (Giménez et al., 2010). Todas estas diferencias observadas entre acogidos y no acogidos en las variables principales de la investigación no se encuentran determinadas por las diferencias de edad, sexo y la situación académica existente entre los grupos, por lo que no explican suficientemente las diferencias observadas.

Esta investigación cuenta con ciertas limitaciones como es el escaso número de sujetos en las muestras de cara a obtener más datos y elaborar estadísticos más potentes, ya que el acceso a las muestras se realizó por disponibilidad.

Se puede deducir que el éxito o fracaso escolar es una marca de debilidad o factor de desprotección, ya que se puede considerar como *resultado de* o como *antecedente de*

En el caso de los acogidos no se puede determinar si los 42 casos son una muestra representativa del conjunto de adolescentes acogidos en Bizkaia, al igual que en el caso de los no acogidos, donde los 98 alumnos y alumnas eran pertenecientes a 6 aulas de 3 centros formativos distintos de Bizkaia. Otra limitación ha sido la escasez de estudios encontrados que tratasen acerca de metas, resiliencia, expectativas o actitud temporal con jóvenes acogidos en España, así como otro tipo de estudios sobre adolescentes acogidos en Bizkaia. Sin duda, esta investigación está limitada por el corto espacio de tiempo disponible con el que se cuenta para llevarse a cabo, ya que un estudio de estas características quizá podría abordarse de manera más completa en un futuro desde un estudio superior, por ejemplo, una tesis.

A la luz de los resultados y las conclusiones obtenidas, se indican unas orientaciones educativas de cara a mejorar la intervención que se realiza con los y las menores acogidos de Bizkaia. Los resultados bajos en cuestiones tan importantes como las metas y expectativas educativas o el retraso escolar y la relación que parece existir entre éstas y la resiliencia, también más baja, justifican que la promoción de la resiliencia es crucial para el desarrollo favorable de estos menores de cara a la emancipación.

Los educadores y las educadoras deben preparar a los y las adolescentes para que fortalezcan su capacidad para enfrentarse a las adversidades

En esta línea, los educadores y las educadoras tendrán el objetivo de promover la resiliencia teniendo como punto de partida la etapa de desarrollo y la identificación de factores que se encuentran ya desarrollados (Grotberg, 2006). Deben preparar a los y las adolescentes para que fortalezcan su capacidad para enfrentarse a las adversidades de manera que la incorporen como un mecanismo que les permita adaptarse a todos los cambios vitales en la consecución de sus proyectos de vida. La promoción de la resiliencia deberá ser complementaria a las intervenciones que hacen énfasis en las posibilidades de cada persona para superar las dificultades que aparecen durante todo el ciclo vital (González y Valdez, 2012).

Asier De Paz Virto  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)  
asier.depaz@amigonianos.org

Dr. Juan De Dios Uriarte  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Educación de Bilbao  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)  
juandedios.uriarte@ehu.eus

Verónica De Los Reyes Mera  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Educación de Bilbao  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)  
veronica.delosreyes@ehu.eus

## Bibliografía

Albert Gómez, M. J. (2006). *La Investigación Educativa: claves teóricas*. McGraw Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Amar, J. J., Kotliarenko, M. A. y Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo*, 11, 162-197. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26811107>

Aronowitz, T. (2005). The Role of “Envisioning the Future” in the Development of Resilience Among At Risk Youth. *Publichealth Nursing*, 22(3), 200-208. <https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2005.220303.x>

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Gedisa.

Becoña Iglesias, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista De Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.

<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>

Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. y Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., p. 781-814). John Wiley.

Bernal, T. y Melendro, M. (2014). Fuentes de resiliencia en menores institucionalizados. *Revista de Psicología y Educación* 9(1), 151-172.

Bombillar, F. M. y Reina, M. (2013). I Congreso sobre retos sociales y jurídicos para los menores. Granada: Comares.

Callabed, J. (2006). *El adolescente, hoy*. Certeza.

Campos, G. (2013). *Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección* [Disertación Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.

Carcelén Velarde, M. C. y Martínez, P. (2008). Futuro perspectiva temporal en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26 (2), 255-276. <https://doi.org/10.18800/psico.200802.003>

Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos*. Pirámide.

Corral de Zurita, N. y Leite, A. (2003). El estudiante universitario en perspectiva cognitivo-motivacional. *Revista nordeste*, 18, 53-71.

Contreras, F. A. (2016). *Impacto psicosocial de la Migración Laboral Femenina en los Hijos Adolescentes que se quedan atrás*. (Tesis Doctoral) Universidad del País Vasco.

Damon, W. (2008). *The Path to Purpose: How Young People Find their Calling in Life*. The Free Press.

De Pedro, F. y Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120107A>

Federación de entidades con proyectos y pisos asistidos, FEPA (2013). *La emancipación de jóvenes tutelados y extutelados en España*. Publicaciones de FEPA.

- Fergusson, D. M. y Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resilience to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 281-292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01405.x>
- Garassini, M. E. (2020). *Desarrollo Positivo Adolescente*. Editorial El Manual Moderno.
- Garcés-Delgado, M., Santana-Vega, L. E. y Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.332231>
- Gaxiola, J. C., González S, y Contreras Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 165-181. <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-gaxiolaglez.html>
- Gaxiola, J. C., González, S., Contreras, Z. y Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30, 48-74.
- Gaxiola, J. C., González, S. y Gaxiola, E. (2013) Autorregulación, resiliencia y metas educativas variables protectoras del rendimiento académico de Bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252.
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Cosiety, & education* 2(2), 97-116.
- González, N. y Valdez J. (2012) Optimismo-pesimismo y resiliencia en adolescentes de una universidad pública. *Ciencia Ergo Sum*, 3(19), 207-214. <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7043>
- González, N., Valdez, J., van Barneveld, H. y González, S. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *Ciencia ergo-sum*, 16(3), 247-253. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fredalyc.uaemex.mx%2Fsrc%2Finicio%2FArtPdfRed.jsp%3FiCve%3D10412057004>
- Gómez, G., Rivas, M. y Lobos, C. (2021). Expectativas sobre la transición desde la educación básica a la educación media de estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad social. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1-13.
- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, 8.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Cómo superar las adversidades. Gedisa.
- Gutiérrez, M., Tomas, J. M. y Pastor, A.M. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28(1), 17-24. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3>
- Hernández, R., Fernandez C. y Baptista L (2006) *Metodología de investigación*. McGraw Hill.
- Javaloy, F., Páez, D., Cornejo, J. M., Besabe, N., Rodriguez, A., Valera, S. y Espelt, E. (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Injuve.

- Keyes, C. L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. En J. Haidt (Ed.). *Flourishing* (p. 293-312). American Psychological Association.
- Larson, R. (2010). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y Del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29(1), 187-196.  
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542>
- López, S. (2007). Efectos individuales del despido y la resiliencia como facilitador en la búsqueda de empleo. *Panorama socioeconómico*, 35, 168-173.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39903508>
- Margalit, M. (2012). Resiliencia infantil, soledad y esperanza: perspectivas de la psicología positiva. *Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 45-54.  
<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/finish/26/133.html>
- Martínez, P. y Estaun, S. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez, G. J. A. G. (2011). La educación para una sociedad resiliente. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2011-11).
- Medina, R. y García, M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017146012>
- Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A. y Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. UNED.
- Mendes, J. T. N. y Ford, J. V. (2021). Projetos de vida institucionalizados: reflexões sobre as expectativas de futuro de jovens em acolhimento. *Revista Agenda Social*, 15(2).
- Muñoz, M., González, P., Fernández, L. y Fernández, S. (2015). *Violencia en el noviazgo. Realidad y prevención*. Ediciones Pirámide.
- Newman, D. M. (2020). *Sociology: Exploring the architecture of everyday life*. Sage.
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation*. Leuven University Press & Lawrence Erlbaum.
- Obando, O., Villalobos, M. y Arango, S. (2010). Resiliencia en niños con experiencias de abandono. *Acta Colombiana de Psicología*, 13, 149-159.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_pdfypid=S012391552010000200013yInq=enynrm=isoytInq=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_pdfypid=S012391552010000200013yInq=enynrm=isoytInq=es)
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234. <https://dx.doi.org/10.1174/021037010791114562>

- Omar, A. (2005). Las perspectivas de futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes, *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 7. <https://doi.org/10.18682/pd.v7i0.432>
- Parrilla, Á., Gallego, C. y Moraña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, (351), 211-233.
- Quintana, P. A., Montgomery, U. W. y Malaver, C. S. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 153-171.
- Sánchez, Y. y Verdugo, L., (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de la Psicología*, 32(2) 545-554.
- Santana-Vega, L. E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Pirámide.
- Santana-Vega, L., Feliciano-García, L. y Jiménez, A. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de educación secundaria. *Revista Educación*, 372, 35-58. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314>
- Sanz De Acedo, M. L., Ugarte, M. D. y Lumbreras, M. V. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de metas para adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última década*, 21(39), 11-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362013000200002>
- Silas, J. C. (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1255-1279.
- Sotelo, F. y Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16, 107-124. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505120107A/16059>
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C. y von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-80.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pianda, J. A. y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Vera, B., Carbelo, B. y Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento post-traumático. *Papeles del psicólogo*, 27(1).
- Verdugo, L., Sánchez, Y., Creo, M. y Campillo, E. (2015). Tres estudios para el desarrollo y la validación del instrumento de evaluación de expectativas

de futuro en la adolescencia (EEFA). En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*, 3, 1787-1800.

Vinaccia, S., Quintero, J. M. y Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16(1), 139-146.

Wade, J. y Dixon, J. (2006). Making a home, finding a job: investigating early housing and employment outcomes for Young people leaving care. *Child & family social work*, 11(3), 199-208.

Waters, E. y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.