

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

Recepció: 29/07/2020 / Acceptació: 16/06/2021

## Resum

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.

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

*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.

## 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.

## Com citar aquest article:

De Paz Virto, A., De Dios Uriarte, J. i De Los Reyes Mera, V. (2021). Resiliència, metes, expectatives i actituds temporals en adolescents acollits residencialment. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, p.167-190.



## ▲ Introducció

Els problemes i les dificultats que es troben durant el procés de desenvolupament són una part natural de tot el procés vital. Aquests conflictes en si mateixos no són una trava insalvable, la complicació es presenta en la manera com es resolen i es gestionen. Els i les adolescents, igual que les persones adultes, es veuen obligats a enfrontar-se als problemes que els van sorgint al llarg de l'etapa vital en què es troben. Però la manera de fer-hi front i de gestionar-los no és igual en tots els adolescents: uns aconsegueixen superar situacions especialment complicades que es produeixen en el transcurs de les seves vides i uns altres, no. L'adolescència suposa el pas de la infantesa a la vida adulta, una etapa caracteritzada per canvis constants, tant físics com psicològics, on es fixa el jo i la personalitat principal que ens acompanyarà la resta de les nostres vides (Muñoz et al., 2015). De vegades, se'n parla com d'una etapa de crisi, perquè s'hi manifesten les vivències i experiències de la infantesa que caldria guarir, superar i eliminar de la persona.

El model de desenvolupament positiu persegueix l'objectiu de promoure la competència personal

Per això, el model de desenvolupament positiu persegueix l'objectiu de promoure la competència personal. Aquest model centra l'atenció en les fortaleses, habilitats i capacitats pròpies de l'individu que promociónin condicions saludables que proporcionin benestar (Benson et al., 2004; Keyes, 2003). En aquest enfocament, la prevenció no és sinònim de promoció, ja que una adolescència saludable i una adequada transició a l'adulesa requereixen quelcom més que l'evitació de comportaments de risc, i necessiten de l'obtenció per part dels i les menors d'una sèrie d'èxits evolutius (Gutiérrez et al., 2021; Oliva et al., 2010; Waters i Sroufe, 1983). Aquest model centrat en el benestar posa l'èmfasi en l'existència de condicions saludables i estén el concepte de salut, incloent-hi les habilitats, conductes i competències necessàries per a la consecució positiva d'una vida social, acadèmica i professional. El model de desenvolupament positiu adolescent defineix les competències que configuren un desenvolupament saludable i, al seu torn, persegueix l'objectiu d'identificar quins són aquests factors que promouen aquestes competències, de tal manera que inclou i porta associat el concepte de recursos o actius per al desenvolupament (Theokas et al., 2005). Altres autors com Damon (2008) o Larson (2010) consideraven que el concepte clau dins el model de desenvolupament positiu era la intenció i la motivació per part dels i les adolescents d'aconseguir alguna cosa significativa en les seves vides. Així, els diferents recursos personals, familiars, escolars o comunitaris que proporcionen el suport i les experiències necessàries per a l'impuls del desenvolupament positiu durant l'adolescència hi prenen molta importància. Malgrat que alguns d'aquests actius són externs i es refereixen a característiques familiars, escolars i comunitàries que envolten la vida de l'adolescent, d'altres són interns. És a dir, són característiques psicològiques que condicionen les creences, conductes i actituds dels i les adolescents, com ara una sana o bona autoestima, la responsabilitat personal, les expectatives de futur o la capacitat per prendre decisions (Garassini, 2020).

Els progressos dels i les adolescents en aquestes àrees fan que la necessitat d'autonomia s'incrementi, generant al seu torn més capacitat de participació i de presa de decisions en l'àmbit familiar, escolar i social (Melendro et al., 2014). Actualment, a occident es tendeix a considerar que els problemes en "aquesta etapa conflictiva" són el resultat de la relació existent entre les característiques de l'adolescent i la interacció amb l'entorn. Així, la diferència entre les conductes esperades entre les persones adultes i els infants és cada vegada més alta, en una cultura que allarga el procés d'aprenentatge i, per tant, retarda el procés de maduració (Campos, 2013). Això crea una esfera en la qual els i les menors es presenten, sovint, mancats d'expectatives i de metes a curt i mitjà termini, tenint una manca d'interès notòria pels estudis i per tot tipus de responsabilitats (Santana-Vega, 2015; Santa-Vega et al., 2016).

La diferència entre les conductes esperades entre les persones adultes i els infants és cada vegada més alta, en una cultura que allarga el procés d'aprenentatge i retarda el procés de maduració

D'aquesta manera, en la societat actual, quan un menor viu amb certa normalitat en el seu entorn familiar no es produeix un problema greu, més enllà de l'allargament de l'estada a la llar familiar, de la tardança a trobar la primera feina, etc. Però quan parlem de menors institucionalitzats, això canvia (Melendro et al., 2014; Parrilla et al., 2010). Aquest canvi és, bàsicament, a causa del temps de què no es disposa, i és que l'estada d'un menor en un recurs residencial bàsic d'acollida temporal està limitada a la majoria d'edat del jove o de la jove. En algun cas aquest límit és ampliable a divuit mesos més d'estada, en casos excepcionals, tal com es pot comprovar al Decret 131/2008 del Govern Basc i com es recull a l'escrit sobre l'emancipació de joves tutelats i ex tutelats a Espanya (FEPA, 2013), tot i que cal destacar que en cada comunitat autònoma el marc legal és diferent.

Tanmateix, la prorroga és un fet que continua essent escàs, ja que entre les causes més desfavorables a les quals es veuen enfrontats els infants acollits hi trobem les dificultats econòmiques, la situació de pobresa, la malaltia mental d'alguns dels pares, les pràctiques de criança inconduents al seu desenvolupament, o bé l'abús i els conflictes familiars (Amar et al., 2003; Garcés et al., 2020). Aquestes causes, cada vegada més comunes o més conegudes en la nostra societat actual, fan que sigui molt complicat que un o una menor adquireixi la maduresa necessària per realitzar de forma autònoma la vida adulta als dinou anys i mig.

Per tot plegat, i des del model de desenvolupament positiu, cobren especial importància termes com resiliència, participació cívica, maduresa o maduració, propòsit en la vida, iniciativa personal o la perspectiva temporal futura per referir-se als i les adolescents que reixen en aquesta etapa evolutiva. D'aquesta manera, l'interès per conèixer el nivell de resiliència, les metes i expectatives que guien els i les menors, i la valoració que ells fan del passat, present i futur, així com de la seva vida en general, ha augmentat en els últims anys.

La resiliència és un terme difícil d'acotar. Hi ha una discussió entre diversos autors per tal de determinar si és una disposició, un procés o una competència personal. El fet que no hi hagi una definició precisa sobre resiliència provoca que els resultats no aclareixin si la resiliència és un procés en si mateix, un procés de desenvolupament, un resultat reeixit, un conjunt d'agents protectors o l'absència de factors de risc (Bombillar i Reina, 2013; Uriarte, 2005; Becoña, 2006; González i Valdez, 2009).

Entre les definicions més citades de resiliència hi ha les que hi fan referència com la capacitat de l'ésser humà per enfrontar-se a les adversitats de la vida, aprendre'n, superar-les i sortir-hi enfortit (Grotberg, 1995). Per la seva banda, López (2007), Silas (2008) i Martínez (2011) afirmen que la resiliència és un recurs associat a l'optimisme i a la intel·ligència emocional, i que va evolucionant de manera contínua a través de les diferents etapes del desenvolupament. Segons sembla, l'autoeficàcia, l'autonomia, la iniciativa, la capacitat de fer plans, l'empatia i el sentit de l'humor conformen el perfil d'una persona resilient (Gaxiola et al., 2012).

La resiliència no es pot prendre com un estat definit i estable, sinó com un procés complex de desenvolupament que no és únic ni s'adquireix d'una vegada per totes, i que és el resultat d'un procés dinàmic i evolutiu

Per bé que aquest enfocament és molt acceptat, en aquesta recerca esdevé una explicació incompleta, ja que no pot ser analitzada com un atribut del subjecte atès que forma un procés d'interacció entre la persona i el seu entorn (De Pedro i Muñoz, 2005). Per aquest motiu, en aquesta recerca, es considerarà la resiliència com una competència de la persona. La competència s'entén com l'efectivitat de les accions del subjecte en el món, així com un sentit personal de benestar en diferents aspectes de funcionament (Becoña, 2006). D'aquesta manera, la resiliència defineix el subjecte conformant part de la seva personalitat, de la seva manera de viure i del seu ésser. Així, s'entendria la resiliència com una dinàmica que pot variar en el temps i amb les circumstàncies. En aquest sentit, la resiliència no es pot prendre com un estat definit i estable, sinó com un procés complex de desenvolupament que no és únic ni s'adquireix d'una vegada per totes, i que és el resultat d'un procés dinàmic i evolutiu (Martínez 2011). La resiliència pot ser de dos tipus: 1) la resiliència primària, la qual es refereix a la capacitat dels i les adolescents per afrontar les situacions difícils des de les pròpies capacitats, i 2) la resiliència secundària, la qual suposa la capacitat dels i les adolescents de projectar-se en el futur de manera positiva (Barudy i Dantagnan, 2011).

En conseqüència, la resiliència com a competència inclou quelcom més que la simple capacitat. Es tracta d'una configuració psicològica i social, un conjunt que comprèn coneixements, trets, capacitats, conductes, valors i actituds que la persona ha de posar en marxa de forma conjunta per fer front als perills contextuais (Medina i García 2005; Obando et al., 2010). D'aquesta manera, el desenvolupament òptim de la resiliència serà el resultat de la interacció activa entre la competència de la persona i l'entorn físic i social, sempre d'acord amb l'etapa evolutiva de la persona (Martínez, 2011). La resiliència com a competència integra processos cognitius, afectius, relacionals i conductuals que possibiliten l'èxit d'actuacions de prevenció i inter-

venció davant dels riscos i conseqüències contextuais. Per tant, la resiliència constitueix una competència personal ineludible per enfrontar-se amb èxit a les diferents situacions, experiències doloroses o problemàtiques que puguin presentar-se en l'adolescència (Martínez, 2011).

Si ens centrem en l'infant i adolescent resilient, es pot afirmar que són socialment competents i capaços d'adquirir habilitats per a la vida com ara el pensament crític, la capacitat de resoldre problemes i de prendre la iniciativa, essent fermes en els seus propòsits i mostrant una visió positiva del seu futur. A més, tindran interessos especials, metes i motivació per tirar endavant, tant a l'escola com a la vida. Es pot afirmar, per tant, que seran més entusiastes i enèrgics, i també curiosos i oberts a experiències noves positives (González et al., 2009). D'aquesta manera, els i les adolescents resilientes utilitzaran com a estratègia d'enfrontament les emocions positives (González et al., 2009), plantant cara a les experiències traumàtiques a través de l'humor, l'exploració creativa i l'optimisme, entre d'altres (Vera et al., 2006).

Els i les adolescents en el seu dia a dia adquireixen diferents rols socials en relació amb els seus companys i companyes, al seu torn han de lluitar per aconseguir bons resultats escolars i, a més, hauran de prendre decisions sobre el seu futur. Per això, seran importants les diferents formes d'afrontar aquestes situacions, com ho són les estratègies conductuals i cognitives que ajuden a aconseguir una millor adaptació i una transició més efectiva (Callabed, 2006; Obando et al., 2010). A més, de vegades els i les adolescents tenen dificultats per enfrontar-se als seus problemes de forma eficaç, la qual cosa pot donar lloc a comportaments amb efectes negatius, que afecten tant la seva vida com la de la seva família i la de l'entorn social. Per això, serà important tenir en compte les relacions entre estils d'afrontament i altres factors que puguin donar-se com, per exemple, l'edat, l'estrès previ, el gènere, la classe social, entre d'altres (Vinaccia et al., 2007).

Alguns estudis (Bernal i Melendro, 2014; Fergusson i Lynskey, 1996; Sotelo i Muñoz, 2005) van verificar que els infants més pobres tenien una alta probabilitat de desenvolupar-se com a adolescents amb problemes múltiples en comparació amb infants de classes socials més altes. Aquests autors també van afirmar l'existència de comportaments resilientes en els infants que viuen en ambients d'alt risc i que mitigaven els efectes de la privació primerenca. Per contra, s'ha observat que les persones resilientes tenen més intel·ligència i habilitat per a la resolució de problemes que les no resilientes. Segons sembla, les persones que han estat menys exposades a l'adversitat familiar tenien millor rendiment escolar, menys relacions amb els seus iguals que haguessin comès actes delictius i participaven amb menys freqüència en actes que poguessin implicar algun risc. A més, es pot afirmar que la família és un factor de protecció que afavoreix la resiliència tal com refereixen alguns estudis (Barudy i Dantagnan, 2011; González et al., 2009; Margalit, 2012).

La resiliència constitueix una competència personal ineludible per enfrontar-se amb èxit a les diferents situacions, experiències doloroses o problemàtiques que puguin presentar-se en l'adolescència

També juguen un paper transcendental les expectatives, les metes i l'actitud temporal que els i les adolescents tinguin, ja que són factors clau que estan interrelacionats

Juntament amb la resiliència, també juguen un paper transcendental les expectatives, les metes i l'actitud temporal que els i les adolescents tinguin, ja que són factors clau que estan interrelacionats i pronostiquen que tinguin un desenvolupament adequat i assoleixin una millor qualitat de vida. Les expectatives de futur fan referència a la mesura en què la persona espera que passi alguna cosa; això influeix tant en la planificació com en l'establiment d'objectius guiant, d'aquesta manera, la conducta i el desenvolupament (Gómez et al., 2021; Mendes i Ford, 2021; Sánchez-Sandoval i Verdugo, 2016; Sepúlveda, 2013). Imaginar-se un futur elevat les expectatives pot ser un factor resilient per als subjectes d'alt risc, a més, està relacionat amb la disposició de somiar, fet que pot ser entès com una dimensió d'optimisme, la qual cosa també és una característica de les persones resilients (Aronwitz, 2005). Aquests trets són una base per a l'establiment de metes, l'exploració, la planificació i la presa de decisions, i són essencials per a prosperar a través de l'adolescència, concebant-se com una via positiva cap a l'adulthood (Sánchez-Sandoval i Verdugo, 2016). És en la preparació a la vida adulta que té especial rellevància l'orientació futura, ja que durant aquesta etapa s'atribueix una gran expectativa al futur pel que fa a l'acompliment de les aspiracions i projectes. Les esperances i expectatives dels i les adolescents sobre el seu futur influeixen en els seus comportaments actuals i es vinculen amb les decisions sobre la seva pròpia família, educació i carrera (Newman, 2020).

És molt probable que les característiques de les llars influeixin directament en el desenvolupament dels i les adolescents afectant les seves condicions vitals i els projectes que tinguin en el futur

Per la seva banda, les actituds temporals constitueixen l'afecte positiu, negatiu o neutral que s'atorga al passat, present i futur. Aquestes actituds són especialment importants, ja que exerceixen un impacte en la motivació i determinen, en gran mesura, la manera d'aproximar-se al futur, de viure el present i d'assumir el passat (Nuttin, 1985). L'actitud cap al futur pot estar acompanyada d'esperança, temors o ansietat i està influïda per les experiències passades i presents, i per la manera d'elaborar aquestes experiències (Carcelén i Martínez, 2008). Al seu torn, l'orientació cap al futur es defineix com un concepte multidimensional que engloba les actituds i expectatives individuals sobre la construcció d'esdeveniments futurs. A més d'això, l'orientació cap al futur també s'associa amb resultats positius dels i les adolescents (Carcelén i Martínez, 2008; Nuttin, 1985). Per la seva banda, la manca d'orientació cap al futur s'associa amb actes com la delinqüència i altres conductes disruptives, existint relacions positives entre les perspectives de futur i un elevat desenvolupament socioemocional, valors personals, èxits acadèmics i optimisme, així com relacions negatives amb conductes de risc, com ara consum de droga i alcohol (Omar, 2005; Becoña, 2006). D'altra banda, l'orientació cap al present s'associa amb la incapacitat de digerir recompenses, limitats èxits acadèmics i elevades conductes de risc (Omar, 2005).

Als canvis propis de l'adolescència, s'hi sumen les conseqüències de viure en una llar de menors, per la qual cosa és molt probable que les característiques de les llars influeixin directament en el desenvolupament dels i les adolescents tot afectant no només les seves condicions vitals, sinó també els

projectes que tinguin en el futur. De vegades, l'escàs personal, la superpoblació del recurs i altres problemes estructurals que hi poden aparèixer fan que no es puguin cobrir les necessitats afectives dels infants i adolescents (Carcelén i Martínez, 2008).

Alhora, la manca de desenvolupament afectiu entorpeix la formació de la seguretat bàsica i la construcció de la identitat, ja que la presència d'un cuidador significatiu ajuda els i les adolescents a construir el sentit de seguretat que necessiten per enfrontar-se als posteriors reptes de la vida. Per tant, les deficiències que puguin tenir els i les adolescents acollits en el seu desenvolupament psicològic i personal podrien tenir com a conseqüència dificultats per a desenvolupar un projecte de vida futura, ja que els repercutiria a l'hora d'establir compromisos a llarg termini en les diferents àrees de la seva vida. A més, els i les joves acollits, als quals els falta poc per sortir de la institució, no només han de travessar un dol, sinó que també han de reflexionar sobre el que els espera quan surtin de la llar de menors i sobre el que implica construir la seva vida dins de la societat (Carcelén i Martínez, 2008).

De la mateixa manera, la transició i la trajectòria posterior d'un o una jove institucionalitzat no es pot entendre al marge de la seva experiència abans i durant la intervenció protectora, ja que hi té relació directa (Wade i Dixon, 2006). Cal tenir en compte que seran moltes les dificultats que emergiran de la intervenció amb adolescents, els i les quals poden mostrar problemes emocionals i conductuals fruit de les situacions de maltractament a què es veuen sotmesos. En conseqüència, poden tenir dèficits escolars, desenvolupats, de vegades, pels canvis d'emplaçament, a més de posseir una escassa xarxa de suport social i manca d'habilitats socials (López et al., 2013).

Igual que les expectatives, les metes dirigeixen els plans de vida futurs de les persones, organitzant, regulant, orientant i justificant-ne les conductes. Les metes expliquen moltes de les decisions que contribueixen tant al benestar com al desajust personal, tot influint en el seu desenvolupament d'autoconcepte i articulant les seves vides cap a un projecte significatiu o cap a un consum fàcil (Sanz De Acedo et al., 2003). Des de la psicologia positiva, les metes es defineixen com representacions cognitives dels individus sobre el que els agradaria que passés, el que voldrien assolir o el que no els agradaria que passés en el futur, de manera que són el desencadenant de la conducta motivada (Gaxiola et al., 2012). Com s'ha esmentat anteriorment, l'adolescència és l'etapa del projecte personal de vida on una de les tasques fonamentals serà formular objectius clars pel que fa al futur (Castillo, 1999; Gaxiola et al., 2012; Sanz De Acedo et al., 2003). Les metes estan relacionades amb la resiliència, ja que les persones que es plantegen metes en la seva vida per tal de millorar el seu desenvolupament personal de manera positiva compten amb millors estratègies d'afrontament davant els esdeveniments negatius de l'entorn i, en conseqüència, es veuen menys afectades per l'entorn en què es troben (Quintana et al., 2009). Un cop més, la resiliència és definida com una competència personal protectora i com la capacitat de resistir davant dels estressors de l'entorn social (familiar, escolar i comunitari).



Les metes acadèmiques són representacions cognitives dels esdeveniments futurs, guien el comportament dels alumnes en les situacions acadèmiques

Una de les metes amb més impacte en la vida dels adolescents són les metes acadèmiques, ja que són primordials per a la constitució del seu perfil professional o de cara a la tasca que exerciran en el futur. Les metes acadèmiques són representacions cognitives dels esdeveniments futurs, guien el comportament dels alumnes en les situacions acadèmiques (Valle et al., 2009). Per això s'espera que els adolescents amb metes acadèmiques altes se'n surtin millor, atès que dirigeixen les seves activitats cap a l'assoliment d'aquestes metes (Gaxiola et al., 2012).

## Objectius i hipòtesis

Aquesta recerca es proposa analitzar la resiliència, les metes, les expectatives i l'actitud temporal en adolescents acollits residencialment i adolescents no acollits. D'aquesta manera, es pretén observar les diferències existents entre adolescents acollits i no acollits respecte de les variables analitzades i comprovar si les mesures de les metes, les expectatives i l'actitud temporal són característiques relacionades amb la resiliència adolescent. De tal manera que es puguin determinar indicadors per a la intervenció educativa en funció dels resultats obtinguts. Les hipòtesis plantejades en aquesta recerca són, en primer lloc, que els i les adolescents acollits de forma residencial puntuïn més baix i presentin diferències significatives pel que fa a les variables de resiliència, metes, expectatives i actitud temporal, respecte al grup de no acollits, així com que les diferències d'edat, sexe i situació acadèmica entre acollits i no acollits no expliquin suficientment les diferències observades.

## Mètode

L'objectiu principal és analitzar si la diferència quant a la modalitat convivencial explica les diferències de mesura de les variables

La recerca és de tipus descriptiu-comparatiu de grups comparats amb un disseny correlacional (Albert, 2006), en què dos grups homogenis o molt semblants entre si es comparen respecte a les variables de resiliència, metes, expectatives i actitud temporal. Un grup està format per adolescents acollits en llars residencials i l'altre per adolescents no acollits que conviuen en el seu entorn familiar normalitzat. L'objectiu principal és analitzar si la diferència quant a la modalitat convivencial explica les diferències de mesura de les variables.

## Participants

La mostra fou obtinguda per disponibilitat i està formada per 140 adolescents que pertanyen a dos grups diferenciats: el grup 1 consta de 42 subjec-



tes, nois i noies, de 14 a 18 anys que es troben acollits i conviuen en 8 de les llars residencials bàsiques situades al marge esquerre de Bizkaia. El grup 2, en canvi, està format per 98 adolescents que conviuen en un entorn familiar normalitzat, de 14 a 18 anys, matriculats en 3 centres educatius de la mateixa zona geogràfica i amb diferents nivells formatius.

Tots ells cursen estudis diversos: el 42,9% cursa ESO, el 29,3% estudia batxillerat, el 25,7% estudia formació professional bàsica, un 1,4% cursa formació complementària i un 0,7% estudia una formació professional de grau mitjà o superior. La distribució entre estudis i la situació convivencial no és homogènia i hi ha clares diferències entre els grups. Entre els adolescents acollits, són 24 (57,1%) els que cursen l'ESO; 1 subjecte (2,4%) cursa batxillerat; 1 subjecte (2,4%) estudia formació professional de grau mitjà; 2 subjectes (4,8%) cursen formació complementària i 14 subjectes (33,3%) estudien formació professional bàsica. Per contra, la distribució dels tipus de formació en els adolescents no acollits és diferent: el 36,7% cursa ESO, el 40,8% cursa batxillerat i el 22,4% cursa formació professional bàsica.

Pel que fa al nivell acadèmic, hi ha diferències significatives entre els i les adolescents acollits i no acollits. En el grup format pels i per les adolescents acollits, el retard respecte al curs escolar normalitzat suposa el 64,3%, mentre que el 35,7% sí cursa segons la seva edat i nivell. Entre els i les adolescents no acollits, les dades mostren que el 26,5% cursa amb retard respecte al curs normalitzat, mentre que el 73,5% sí cursa d'acord amb la seva edat i nivell.

La mitjana d'edat de la mostra total és de 15,99 (DT:1,187). En relació amb el sexe, 65 són nois (46,4%) i 75 són noies (53,6%). Pel que fa a l'edat i el sexe, tots dos grups són homogènis. Els acollits tenen una mitjana d'edat de 15,62 anys (DT:1,168) i l'edat dels no acollits és de 16,14 (DT:1,167), tot i que estadísticament aquesta diferència de mitjana d'edat entre els grups sí que és significativa ( $t_{138}=-2,434$ ;  $\text{sig.}=.016$ ). A la mostra total, la distribució de nois i noies segons les edats no té diferències estadísticament significatives. Tampoc no hi ha diferències significatives entre els percentatges de nois i noies entre els grups d'acollits i no acollits ( $\text{Khi-quadrat}_1=2,769$ ;  $\text{sig.}=.096$ ).

## Instruments

### a) *Qüestionari de resiliència adolescent (QRA)*

Aquest qüestionari de resiliència adolescent va ser construït per Uriarte (2011) per avaluar diferents dimensions de la resiliència en poblacions adolescents (Contreras, 2016). A diferència d'altres qüestionaris, el QRA pretén ajustar-se a les característiques i a les tasques del desenvolupament pròpies

de l'adolescència per avaluar la resiliència individual en la seva complexitat, incloent-hi com a dimensions individuals les competències personals i els factors de protecció i suport familiar, escolar i social, perspectiva absent en altres escales anteriorment publicades. El QRA consta de 40 ítems, els ítems 13, 20, 21, 22, 27, 28, 29, 30, 31 estan redactats de manera negativa respecte de la variable comuna *resiliència*. Les respostes es graduen en intensitat segons una escala tipus de Likert d'1-4. Considera la resiliència com una dimensió global que s'obté per la suma de les puntuacions de resposta, de manera que com més alta és la puntuació directa més alta és la valoració personal de la resiliència de l'adolescent.

L'alta consistència interna obtinguda (Alfa de Cronbach=,846) mostra que el QRA és un instrument fiable en aquesta recerca. El resultat és equiparable a l'obtingut per Contreras (2016) amb una mostra de 314 adolescents dominicans que viuen en un context desfavorit (Alfa de Cronbach=,821).

#### b) *Escala d'actitud temporal (TAS)*

L'escala d'actitud temporal (TAS) avalua l'actitud dels adolescents cap al passat, present i futur. Va ser construïda per Nuttin (1985) emprant la tècnica de diferencial semàntic i, posteriorment, fou traduïda a l'espanyol per Martínez i Estaun, 2004. Està composta per 19 parelles d'adjectius en les avaluacions d'actitud cap al present i el futur, mentre que consta de 15 parelles en el cas de l'avaluació d'actitud cap al passat. Els i les adolescents han de situar-se en cadascuna de les parelles d'adjectius en funció d'una escala de 7 punts, on 1 representa l'extrem negatiu i 7 el positiu; els ítems 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 19 es presenten de manera invertida. D'aquesta manera, la puntuació total de la prova per a cadascuna de les dimensions temporals (passat, present i futur) representa una actitud global; com més alta és la puntuació directa en una categoria, més positiva és l'actitud cap a aquesta mateixa categoria, i viceversa.

Estudis anteriors han mostrat que l'escala TAS posseeix una bona consistència interna per a les tres dimensions amb Alfa de Cronbach des de ,699 fins a ,893 (Martínez i Estaun, 2004; Carcelén i Martínez, 2008). En aquesta recerca l'*Actitud cap al present* ha obtingut  $\alpha=,799$ ; *Actitud cap al futur*  $\alpha=,768$ ; *Actitud cap al passat*  $\alpha=,853$ .

#### c) *Qüestionari sobre metes personals per a adolescents (QMA)*

El qüestionari sobre metes personals per a adolescents (QMA) fou creat i utilitzat per a població adolescent (Sanz De Acedo et al., 2003). Modificat, en la seva versió definitiva (versió C) i emprat en aquesta recerca, consta de 79 ítems de tipus Likert d'1 a 6, on 1 és *Cap importància* i on 6 és *Moltíssima importància*. Aquests ítems, al seu torn, conformen diferents tipus de metes

o factors com els següents: el *Reconeixement social* fa referència a la recerca per a oferir una imatge positiva i competent, obtenir èxit i prestigi en qualsevol activitat i ésser superior als altres (ítems 2, 12, 18, 19, 25, 26, 30, 33, 34, 44, 45, 50, 51, 52); l'*Interpersonal* aprecia les habilitats socials, l'amistat, la pertinença a grups, la solidaritat, l'assertivitat i l'empatia (ítems 6, 10, 11, 17, 23, 24, 29, 35, 40, 59, 66, 67, 68, 69); l'*Esportiu* mesura la importància que se li atribueix a la forma física i a la competició esportiva (ítems 4, 8, 14, 20, 27, 41, 56, 60, 63, 65); l'*Emancipatiu* fa referència al desig de viure en rebel·lia, experimentar emocions intenses, noves i perilloses, decidir amb llibertat i satisfer les necessitats de manera immediata (ítems 3, 7, 13, 31, 32, 37, 39, 48, 49, 55, 61, 62, 64); l'*Educatiu* es relaciona amb l'esforç per aprendre, l'assoliment de resultats acadèmics, la regulació de l'aprenentatge, l'ús d'estratègies, l'adquisició de nous coneixements i l'aprovaçió del professor (ítems 1, 5, 9, 16, 21, 28, 42, 43, 47, 54, 57); el *Sociopolític* està integrat per ítems progressistes que consideren necessari canviar el sistema polític actual, respectar el dret d'autodeterminació d'un poble, preocupar-se pels temes d'opinió pública i participar en l'acció política (ítems 15, 22, 36, 38, 46, 53, 58); i el *Compromís personal* analitza el grau de compromís, l'esforç, l'exigència temporal que tenen cap a les seves pròpies metes (ítems 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79). La puntuació total, per tant, es realitza amb la suma de la puntuació de cada ítem dins de la categoria, que dona com a resultat la puntuació total de la categoria en què hi ha aquests ítems.

El QMA compta amb uns alts índexs de fiabilitat interna en tots els seus dominis amb un Alfa de Cronbach des de ,630 fins a ,920 (Gaxiola et al., 2013; Sanz De Acedo et al., 2003). En aquesta recerca el domini *Reconeixement social* ha obtingut  $\alpha=,889$ ; el domini *Interpersonal*  $\alpha=,881$ ; el domini *Esportiu*  $\alpha=,913$ ; el domini *Emancipatiu*  $\alpha=,764$ ; el domini *Educatiu*  $\alpha=,823$ ; el domini *Sociopolític*  $\alpha=,771$ ; el domini *Compromís personal*  $\alpha=,604$ . Això indica que és una eina molt fiable per a la nostra recerca.

Malgrat que la majoria de recerques sobre metodologia afirmen que un instrument és vàlid per a una recerca a partir de ,70, molts investigadors actuals consideren que un Alfa de Cronbach a partir de ,60 és acceptable (Hernández et al., 2010).

#### d) Escala d'expectatives de futur en l'adolescència (EEFA)

Aquesta escala, de Verdugo et al. (2015), mesura les expectatives de futur dels adolescents, és a dir, com creuen que serà el seu futur imaginant-se a si mateixos d'aquí a uns anys. L'escala és de tipus Likert on la puntuació més baixa (1) equival a *Estic segur/a que no passarà* i on la més alta (5) equival a *Estic segur/a que passarà*.

El qüestionari consta de 14 ítems agrupats en quatre factors: *Expectatives econòmiques-laborals*, compost per cinc ítems (2, 3, 5, 9, 11), fa referència a les perspectives laborals i a l'adquisició de recursos per a la cobertura de

necessitats bàsiques i altres pertinences; *Expectatives acadèmiques*, compost per tres ítems (1, 4, 10), fa referència al nivell d'estudis que esperen assolir; *Expectatives de benestar personal* es compon de tres ítems (7, 8, 13), incloent-hi la possibilitat de desenvolupar relacions socials i els aspectes relacionats amb la salut i la seguretat; *Expectatives familiars*, compost per tres ítems (6, 12, 14), inclou la possibilitat de formar una família estable, tenir fills, etc.

Aquesta escala d'expectatives de futur en l'adolescència té una bona consistència interna per als quatre factors amb Alfa de Cronbach des de ,650 fins a ,810 (Verdugo et al., 2015) essent fiable per a la utilització en altres recerques. En aquesta recerca el factor *Expectatives econòmiques-laborals* ha obtingut  $\alpha=,787$ ; *Expectatives acadèmiques*  $\alpha=,744$ ; *Expectatives familiars*  $\alpha=,738$ ; *Expectatives de benestar personal*  $\alpha=,567$ .

### Relació entre instruments

Aquest apartat mostra la validesa concurrent dels instruments. Es va procedir a relacionar la resiliència mesurada pel QRA amb els factors de metes del QMA, comprovant que totes les correlacions entre variables són de signe positiu, i on quatre dels factors de metes (interpersonal, esportiva, educativa i sociopolítica) són estadísticament significatius (taula 1). És a dir, com més alt és el nivell de resiliència percebut pels menors, més altes són les seves metes en aquests factors.

Taula 1. Correlacions de QRA i QMA

Factors del qüestionari QMA	Resiliència adolescent	
	(Px,y)	Sig.
Reconeixement social	,015	,858
Interpersonal	,238**	,005
Esportiva	,277**	,001
Emancipativa	,013	,879
Educativa	,363**	,000
Sociopolítica	,298**	,000
Compromís personal	,094	,267

De la mateixa manera, es va procedir a relacionar la resiliència amb els factors d'expectatives de l'EEFA. Les correlacions entre tots dos qüestionaris són positives i estadísticament significatives (taula 2), mostrant que els dominis d'expectatives i la mesura total de resiliència tenen una àmplia zona de convergència. Igualment ocorre quan es correlacionen les dimensions temporals del TAS (actitud davant del present, futur i passat) amb la mesura total de resiliència adolescent (taula 3). Les correlacions més altes i significatives es produeixen pel que fa a les actituds de present i passat; en aquest cas totes són significatives estadísticament, és a dir, com més resiliència, més expectatives i més alta és l'actitud temporal.

Taula 2. Correlació de QRA i TAS

Dimensions TAS	Resiliència adolescent	
	(Px,y)	Sig.
Present	,620**	,000
Futur	,287**	,001
Passat	,495**	,000

Taula 3. Correlació de QRA i EEFA

Factors de l'escala EEFA	Resiliència adolescent	
	(Px,y)	Sig.
Econòmiques-laborals	,298**	,000
Acadèmiques	,399**	,000
Benestar personal	,354**	,000
Familiar	,308**	,000

Les correlacions entre els factors dels qüestionaris de metes i expectatives són positives i estadísticament significatives en el 50% dels casos. El *Reconeixement social* és el factor de metes que més correlaciona amb les altres, i per part del qüestionari d'expectatives és el *Benestar personal* la categoria que més correlaciona amb les altres (taula 4).

Taula 4. Correlacions QMA - EEFA

Factors del qüestionari QMA	Factors de l'escala EEFA							
	Econòmiques-laborals		Acadèmica		Benestar personal		Familiar	
	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.
Reconeixement social	,353**	,000	-,040	,636	,272**	,001	,222**	,008
Interpersonal	-,054	,523	,201*	,017	,132	,119	,075	,379
Esportiva	,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
Compromís personal	,196*	,020	,050	,559	,265**	,002	,260**	,002

Les correlacions entre els factors del QMA i l'escala TAS són significatives gairebé al 50% de les correlacions possibles. Resulten significatives les correlacions entre metes i actitud cap al futur perquè reflecteixen conceptualment una mateixa perspectiva del subjecte. De la mateixa manera, les correlacions entre expectatives i actitud temporal correlacionen significativament respecte a les dimensions de present i futur (taules 5 i 6).

**Taula 5.** Correlació de QMA i TAS

Factors del qüestionari QMA	TAS					
	Present		Futur		Passat	
	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.
Reconeixement social	,070	,413	,317**	,000	-,204*	,016
Interpersonal	,320**	,000	,159	,061	,194*	,021
Esportiva	,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
Compromís personal	,089	,297	,185*	,029	,094	,272

**Taula 6.** Correlació de TAS i EEFA

Factors de l'escala EEFA	TAS					
	Present		Futur		Passat	
	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.	(Px,y)	Sig.
Econòmiques-laborals	,186*	,028	,278**	,001	,069	,415
Acadèmica	,268**	,000	,198*	,019	,285**	,001
Benestar personal	,298**	,000	,255**	,002	,038	,659
Familiar	,217*	,010	,190*	,024	,116	,174

## Procediment

En primer lloc i després de la revisió de literatura especialitzada, es van seleccionar els qüestionaris i escales més adequades per a l'obtenció de la informació necessària per a aquesta recerca. Més tard i amb caràcter previ a la realització del qüestionari per part del grup d'adolescents acollits a les llars, es va obtenir l'autorització per part del Servei d'Infància de la Diputació Foral de Bizkaia, tutors legals d'aquests menors. Després, es va contactar amb cada una de les llars, els responsables i els equips educatius, i es van concre-

tar entrevistes en què els adolescents van emplenar els qüestionaris. Això es va dur a terme en petits grups (dos o tres adolescents com a molt), sempre ensenyant-los prèviament el qüestionari i sol·licitant-ne la voluntarietat per a realitzar-lo. Van estar en tot moment supervisats per tal que aclarissin els dubtes que els poguessin sorgir.

Per a l'accés als menors que vivien en les seves llars familiars, es va comptar amb la col·laboració de diversos centres educatius del marge esquerre de Bizkaia, en els quals, després d'una reunió amb els directors i directores de cada centre per explicar-los en què consistia la recerca, es va obtenir el permís dels pares per enquestar els seus fills als centres amb un 98% de resposta favorable. En aquest cas, la recollida de dades es va dur a terme en grups de classe complets i sense la presència del professor-tutor, prèvia explicació de l'objectiu general de la recerca i sol·licitant-ne la col·laboració responsable.

La recollida de dades es va dur a terme en grups de classe complets i sense la presència del professor-tutor, prèvia explicació de l'objectiu general de la recerca

## Anàlisi de dades

La mostra es va dividir en dos grups, adolescents en acolliment residencial i adolescents no acollits residencialment. Es van realitzar anàlisis descriptives de la mostra total i dels subgrups en totes les variables considerades en aquest estudi. Es va estudiar l'homogeneïtat de la mostra respecte a l'edat i el sexe mitjançant Anova. Les diferències de les mesures de les variables entre aquests grups es van realitzar utilitzant la prova t de Student quan les variables són contínues i la prova Khi-quadrat per a les variables categòriques. Es van comparar les mesures de les variables entre els subgrups mostrals de manera independent i en l'associació amb altres variables com l'edat i el sexe mitjançant la prova d'Unianova. Per mesurar la fiabilitat de les escales, se'n van calcular les alfes de Cronbach, i per mesurar la validesa convergent dels instruments es van utilitzar els coeficients obtinguts amb la correlació de Pearson. L'anàlisi de dades es va realitzar amb el programa Statistical Package for the Social Sciences, SPSS versió 21.

## Resultats

### *Anàlisi de la resiliència adolescent*

La mesura de la resiliència adolescent s'obté del conjunt de la suma de les puntuacions de resposta als 40 ítems que componen l'escala. Els resultats indiquen que la mostra en el seu conjunt ha obtingut una mitjana de 121,51 (DT:13,33).



Les noies es declaren lleugerament superiors als nois pel que fa a resiliència, però no hi ha diferències estadísticament significatives entre els sexes en aquesta variable ( $t=-,025$ ;  $\text{sig}=.980$ ). Tanmateix, sí s'han trobat diferències significatives entre el grup d'acollits i el de no acollits (taula 7). La mitjana dels acollits és de 115,81, mentre que la dels no acollits és de 123,95 ( $t=-3,435$ ;  $\text{sig}=.001$ ). La prova Unianova mostra que les diferències pel que fa a la resiliència no estan condicionades per la variabilitat de l'edat i el sexe en els grups de comparació ( $F=,670$ ;  $\text{sig}=.572>0,05$ ).

**Taula 7.** Mitjana en resiliència segons la situació residencial

	Situació residencial	N	Mitjana	Desviació típica	Error típic de la mitjana
<b>Total resiliència</b>	Acolliment residencial	42	115,81	13,091	2,020
	No acolliment residencial	98	123,95	12,744	1,287

Els acollits es perceben com a subjectes amb un nivell menor de resiliència en comparació dels seus coetanis, sense que l'edat i el sexe influeixin en les mesures.

La mesura de resiliència té relació amb el retard escolar de les mostres. La mitjana de resiliència entre els que segueixen amb normalitat la formació educativa és de 123,80, mentre que la mitjana de resiliència per part dels que van endarrerits respecte al curs per edat corresponent és de 117,74. Aquesta diferència de 6,069 resulta significativa ( $t=2,668$ ;  $\text{sig}=.009$ ).

Les diferències en resiliència entre acollits i no acollits no depenen de les diferències existents en la variable retard escolar ( $F=,509$ ;  $\text{sig}=.477$ ), la qual cosa significa l'existència d'altres motius més enllà del retard escolar que determinen aquestes diferències.

### *Anàlisi de metes*

La mesura de metes adolescents es conforma per set categories diferenciades de metes: metes de reconeixement social, metes interpersonals, metes esportives, metes emancipatives, metes educatives, metes sociopolítiques i metes de compromís social. S'obtenen mitjançant la suma de les puntuacions dels diferents ítems que componen cada categoria.

La comparació de les metes entre els adolescents segons la seva situació residencial dona com a resultat que hi ha diferències estadísticament significatives respecte de les metes educatives, on els adolescents acollits amb una mitjana de 48,43 puntuen més baix que els no acollits, amb una mitjana de 51,82 ( $t=-2,047$ ;  $sig.=0,43$ ). Aquestes diferències entre els grups respecte de les metes educatives no estan influïdes per l'edat ni pel sexe, tot i que les noies tendeixen a puntuar més alt que els nois en la variable de metes educatives. En les altres dimensions de metes, les diferències no són estadísticament significatives.

### *Anàlisi d'expectatives*

Pel que fa a la mesura d'expectatives adolescents, es reparteix en quatre categories diferenciades com són: *Econòmiques-laborals*, *Acadèmiques*, *Benestar personal* i *Familiars*. Aquestes mesures s'obtenen mitjançant la suma de les puntuacions dels ítems que componen cada categoria.

Els adolescents acollits es declaren inferiors pel que fa a les *Expectatives acadèmiques* amb una mitjana 9,38, mentre que els no acollits tenen una mitjana de 12,66. Aquesta diferència resulta estadísticament significativa ( $t=-5,991$ ;  $sig.=000$ ). Aquesta diferència no es troba influïda per les variables d'edat i sexe.

## **Anàlisi de l'actitud temporal**

La mesura d'actitud temporal adolescent s'obté del conjunt de la suma de les puntuacions de resposta als 19 ítems que componen les escales de present i futur i amb la suma dels 15 ítems que componen l'escala de passat.

Els resultats mostren diferències significatives entre acollits i no acollits pel que fa a l'actitud temporal present ( $t=-2,062$ ;  $sig.=,041$ ), però sobretot pel que fa a l'actitud temporal de passat ( $t=-4,943$ ;  $sig.=000$ ), la qual cosa significa que els acollits tenen una percepció de naturalesa afectiva menys positiva que els seus iguals que no estan en acolliment.

Mentre que, en l'actitud cap al passat, l'edat i el sexe no influeixen en les diferències de les mesures entre els grups, en l'actitud cap al present sí que sembla que la conjunció de les variables situació residencial, edat i sexe influeix en les diferències observades en aquesta variable.

## Conclusions

Després de l'anàlisi i la comparació de les variables resiliència, metes, expectatives i actitud temporal futura entre adolescents acollits i no acollits, es constata que hi ha una diferència negativa pel que fa a les competències dels acollits respecte dels no acollits. Els acollits manifesten ser menys resilents, tenir un nivell inferior de metes i expectatives educatives, així com posseir una perspectiva més baixa cap a passat i present. D'altra banda, no s'aprecien diferències respecte d'altres tipus de metes i d'expectatives ni en l'actitud cap al futur.

Aquestes diferències en resiliència podrien mostrar que les trajectòries vitals dels acollits i no acollits podrien ser diferents, i és possible concloure que les dificultats i els estressors crònics de llarga durada que afectarien els acollits es podrien manifestar en una competència personal que anomenarem *resiliència inferior*, de nivell més baix que el normalitzat per edat i context. La competència en resiliència en els i les adolescents no només reflecteix l'efecte de les situacions passades, sinó que és un indicador de la competència de cara als reptes futurs. A diferència dels no acollits, es pot entendre que en els adolescents acollits no s'ha desenvolupat de la mateixa manera la competència de resiliència. Els dèficits en les relacions familiars identificarien la majoria dels acollits, tot i que podrien no haver servit de factor protector per al desenvolupament dels adolescents.

Pel que fa al nivell de metes, en aquest treball es troben diferències significatives en l'àmbit acadèmic, coincidint d'igual manera amb l'àmbit d'expectatives, en el qual es troben diferències entre aquests grups. Igual que amb els resultats obtinguts en altres recerques, un nivell menor de resiliència es relaciona amb un nivell menor de metes educatives. De la mateixa manera es troba en altres recerques que la resiliència impacta de manera indirecta en el rendiment acadèmic, ja que prediuen positivament les metes acadèmiques, fet que impacta de manera directa en els resultats educatius (Gaxiola et al., 2012).

Es pot deduir que l'èxit o fracàs escolar és una marca de debilitat o factor de desprotecció, ja que es pot considerar com a resultat de o com a antecedent de

Així mateix, s'han trobat diferències quant al retard escolar: el nivell de retard escolar és més alt entre els i les adolescents acollits. L'èxit escolar és considerat un reflex de resiliència, representant que els i les adolescents que tenen èxit escolar tenen més competència resilient. Les competències per a l'èxit escolar són semblants a les competències dels adolescents resilents. D'aquesta manera, es comprova que hi ha una relació entre més nivell de retard escolar i menys nivell de resiliència. Així, es pot deduir que l'èxit o fracàs escolar és una marca de debilitat o factor de desprotecció, ja que es pot considerar com a resultat de o com a antecedent de.

Les actituds temporals vers el passat, present i futur mostren que hi ha diferències pel que fa a la perspectiva afectiva que tenen de passat i present, i és

en l'actitud vers el passat on més diferències hi ha; els menors acollits puntuen més baix que els seus iguals excepte en actitud vers el futur, on la puntuació és lleugerament més alta, no arribant a ser una diferència significativa. Es pot afirmar que el resultat obtingut en aquesta recerca no mostra diferències significatives entre els acollits i no acollits pel que fa a l'actitud positiva de futur, i encaixa respecte de la tendència general (Javaloy et al., 2007).

Autors com Martínez i Estaun (2004) consideren quant a les actituds temporals que l'actitud positiva vers el present i el futur, en contrast amb l'actitud neutral vers el passat, indicaria que els i les adolescents mantenen una posició optimista en la mesura que perceben possibilitats de canvi respecte del passat. Tenint això en compte no es pot afirmar que hi hagi una diferència pel que fa a optimisme entre els grups atès que tots dos puntuen de manera més alta el futur en contrast amb el passat. Un fort sentit de futur és un atribut personal individual dels adolescents resilents (Giménez et al., 2010). Totes aquestes diferències observades entre acollits i no acollits en les variables principals de la recerca no es troben determinades per les diferències d'edat, sexe i la situació acadèmica existent entre els grups, motiu pel qual no expliquen suficientment les diferències observades.

Aquesta recerca compta amb certes limitacions com és l'escàs nombre de subjectes en les mostres de cara a obtenir més dades i elaborar estadístics més potents, ja que l'accés a les mostres es va realitzar per disponibilitat. En el cas dels acollits no es pot determinar si els 42 casos són una mostra representativa del conjunt d'adolescents acollits a Bizkaia, tal com passa en el cas dels no acollits, on els 98 alumnes pertanyien a 6 aules de 3 centres formatius diferents de Bizkaia. Una altra limitació ha estat l'escassetat d'estudis trobats que tractessin sobre metes, resiliència, expectatives o actitud temporal amb joves acollits a Espanya, així com un altre tipus d'estudis sobre adolescents acollits a Bizkaia. Sense dubte, aquesta recerca està limitada pel curt espai de temps disponible de què es disposa per a dur-la a terme, ja que un estudi d'aquestes característiques potser podria abordar-se de manera més completa en un futur des d'un estudi superior, per exemple, una tesi.

A partir dels resultats i les conclusions obtingudes, s'indiquen unes orientacions educatives de cara a millorar la intervenció que es realitza amb els i les menors acollits de Bizkaia. Els resultats baixos en qüestions tan importants com les metes i expectatives educatives o el retard escolar i la relació que sembla existir entre aquestes qüestions i la resiliència, també més baixa, justifiquen que la promoció de la resiliència és capdal per al desenvolupament favorable d'aquests menors pensant en l'emancipació.

En aquesta línia, els educadors i les educadores tindran l'objectiu de promoure la resiliència tenint com a punt de partida l'etapa de desenvolupament i la identificació de factors que es troben ja desenvolupats (Grotberg, 2006). Han de preparar els i les adolescents perquè enforteixin la seva capacitat per enfrontar-se a les adversitats de manera que la incorporin com

**Els educadors i les educadores han de preparar els i les adolescents perquè enforteixin la seva capacitat per enfrontar-se a les adversitats**

un mecanisme que els permeti adaptar-se a tots els canvis vitals en la consecució dels seus projectes de vida. La promoció de la resiliència ha de ser complementària a les intervencions que fan èmfasi en les possibilitats de cada persona per superar les dificultats que apareixen durant tot el cicle vital (González i Valdez, 2012)

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

Dr. Juan De Dios Uriarte  
Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació  
Facultat d'Educació de Bilbao  
Universitat del País Basc (UPV/EHU)  
juandedios.uriarte@ehu.es

Verónica De Los Reyes Mera  
Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació  
Facultat d'Educació de Bilbao  
Universitat del País Basc (UPV/EHU)  
veronica.delosreyes@ehu.es

## Bibliografia

- Albert Gómez, M. J. (2006). *La Investigación Educativa: claves teóricas*. McGraw Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Amar, J. J., Kotliarenko, M. A. i 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. i 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. i 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. i Melendro, M. (2014). Fuentes de resiliencia en menores institucionalizados. *Revista de Psicología y Educación* 9(1), 151-172.

- Bombillar, F. M. i 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* [Dissertació Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Carcelén Velarde, M. C. i 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. i 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*. [Tesi 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. i 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. i 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. i 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, i 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. i Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30, 48-74.
- Gaxiola, J. C., González, S. i 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. i 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. i 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. i 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. i 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. i 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. i Baptista L (2006) *Metodología de investigación*. McGraw Hill.
- Javaloy, F., Páez, D., Cornejo, J. M., Besabe, N., Rodriguez, A., Valera, S. i 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. i 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. i Estaun, S. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. [Tesi Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez, G. J. A. G. (2011). La educación para una sociedad resiliente. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2011-II).
- Medina, R. i García, M. (2005). La formación de competencias en la Uni-



versidad. *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. i Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. UNED.

Mendes, J. T. N. i 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. i 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. i 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=S012391552010000200013yln=enynrm=isoytln=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_pdfypid=S012391552010000200013yln=enynrm=isoytln=es)

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. i 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. i Moríña, 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. i 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. i 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. i Jiménez, A. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de educación secundaria. *Revista Educación*, 37(2), 35-58. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314>

Sanz De Acedo, M. L., Ugarte, M. D. i 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. i 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. i 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-Pienda, J. A. i 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. i 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. i 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. i Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16(1), 139-146.
- Wade, J. i 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. i Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.