



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

Variables que influyen en la transición a la vida adulta en jóvenes en acogimiento permanente en familia ajena: propuesta de investigación.

Alumno/a: Eva María Espada Montero

Tutor/a: Prof. Dña. María Aranda López
Dpto.: Psicología

Mayo, 2023

RESUMEN

Introducción: en la actualidad, la edad de emancipación de los/as jóvenes españoles/as se sitúa en torno a los 30 años y tiene lugar de una forma progresiva y con el apoyo de la familia. Sin embargo, en el caso de los/as jóvenes insertos en el sistema de protección, esta transición ocurre de forma más abrupta teniendo más dificultades para adquirir las habilidades necesarias para la vida independiente. Para minimizar las consecuencias negativas de esta emancipación apresurada, existen programas de preparación para la vida adulta, pero el inconveniente es que se concentran en el momento de cumplir la mayoría de edad y están escasamente evaluados. El éxito en este proceso va a depender de una serie de variables que en el caso del acogimiento familiar permanente en familia ajena están poco estudiadas.

Objetivo: considerando lo anterior, se propone como objetivo de la propuesta de investigación determinar cuáles son las variables psicosociales y sociodemográficas, asociadas tanto a la familia acogedora como al/a la adolescente, que predecirían una mejor autonomía en el proceso de transición a la vida adulta.

Método y análisis: mediante el desarrollo de una estrategia de investigación no experimental de tipo descriptivo-observacional transversal, se pretende obtener resultados que den respuesta a los objetivos que se plantean. Se describirán las variables seleccionadas y se determinará cuáles predicen un mayor grado de autonomía en el tránsito a la vida adulta.

Conclusión: los resultados que podrían derivarse del estudio tendrían importantes aplicaciones prácticas encaminadas a la mejora del acompañamiento tanto a las familias como a los/as jóvenes en este proceso de emancipación.

Palabras clave: transición a la vida adulta, acogimiento familiar, autonomía, variables psicosociales y sociodemográficas.

ABSTRACT

Introduction: At present, the age of emancipation of Spanish young people is around 30 years of age and takes place progressively and with the support of the family. However, in the case of young people inserted in the protection system, this transition occurs more abruptly, having more difficulties in acquiring the necessary skills for independent living. To minimize the negative consequences of this hasty emancipation, there are programs to prepare them for adult life, but the drawback is that they focus on the moment of coming of age and are poorly evaluated. The success of this process will depend on a series of variables that in the case of permanent foster care are little studied.

Objective: considering the above, the objective of the research is to determine which psychosocial and sociodemographic variables, associated with both the foster family and the adolescent, predict better autonomy in the process of transition to adulthood.

Method and analysis: through the development of a non-experimental research strategy of a cross-sectional descriptive-observational type, the aim is to obtain results that respond to the objectives set out. The selected variables will be described and it will be determined which predict a greater degree of autonomy in the transition to adulthood.

Conclusion: the results that could be derived from the study would have important practical applications aimed at improving the accompaniment of both families and young people in this emancipation process.

Keywords: transition to adulthood, foster care, autonomy, psychosocial and sociodemographic variables.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	3
2.1. Acogimiento familiar: conceptualización y tipos.	3
2.2. Transición a la vida adulta (autonomía).....	4
2.3. Conceptualización de las variables psicosociales asociadas a la familia acogedora.....	5
2.3.1. <i>Motivación para el acogimiento.</i>	<i>5</i>
2.3.2. <i>Estilo educativo.....</i>	<i>6</i>
2.3.3. <i>Inteligencia emocional.....</i>	<i>6</i>
2.3.4. <i>Habilidades sociales.....</i>	<i>7</i>
2.4. Conceptualización de las variables psicosociales asociadas al/a la adolescente.....	8
2.4.1. <i>Apego.....</i>	<i>8</i>
2.4.2. <i>Inteligencia emocional.....</i>	<i>9</i>
2.4.3. <i>Autoestima.....</i>	<i>10</i>
2.4.4. <i>Apoyo social.....</i>	<i>11</i>
3. MARCO LEGAL.....	11
4. MARCO EMPÍRICO.....	12
5. JUSTIFICACIÓN DE NECESIDADES.....	15
6. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	16
7. MÉTODO.....	17
7.1. Diseño.....	17
7.2. Participantes.....	17
7.3. Variables e instrumentos.....	18
7.3.1. Datos cuantitativos.....	18
7.3.1.1. <i>Variables independientes asociadas a la familia acogedora.....</i>	<i>18</i>
7.3.1.2. <i>Variables independientes asociadas al/a la adolescente acogido/a.....</i>	<i>20</i>
7.3.1.3. <i>Variable dependiente.....</i>	<i>21</i>
7.3.2. Datos cualitativos.....	21
7.4. Procedimiento.....	22
8. PLAN DE ANÁLISIS.....	23
8.1. Información cuantitativa.....	23
8.2. Información cualitativa.....	25
9. PLAN DE CONTINGENCIA.....	25
10. CONCLUSIONES Y APLICACIONES PRÁCTICAS.....	26

11. REFERENCIAS.26

12. ANEXOS.36

1. INTRODUCCIÓN.

La transición a la vida adulta se ha visto retrasada en los/las jóvenes españoles/as situándose la edad de emancipación en torno a los 30 años. Esto se debe a que permanecen más años formándose y la incorporación al mercado laboral es más tardía (López *et al.*, 2013).

Según Montserrat y Baena (2016), la mayoría de jóvenes viven este paso a la vida independiente de una forma secuencial, lenta y contando con el apoyo de la familia. Sin embargo, la transición a la vida adulta de los/as extutelados/as, tanto procedentes del acogimiento residencial como del familiar, es muy diferente de la llevada a cabo por sus iguales que no se encuentran en esta situación. La literatura al respecto muestra cómo el proceso de emancipación en estos casos descritos, tiene lugar de forma más brusca y rápida, teniendo más difícil el acceso al empleo, a la vivienda, a la formación, etc. (López *et al.*, 2013; Gradaille *et al.*, 2018) y más dificultades a la hora de adquirir aquellas habilidades requeridas para la vida independiente (Barnett, 2020).

Esto es debido a que al cumplir la mayoría de edad se produce un cese en la tutela y protección de la administración pública de forma que el menor puede continuar viviendo con la familia de acogida, volver con su familia biológica o iniciar el proceso de transición a la vida adulta de forma totalmente independiente. En el caso del acogimiento familiar permanente en familia ajena, una vez cumplidos los 18 años y aun no teniendo la madurez e independencia necesaria, los/las adolescentes tienen libertad para regresar a su familia de origen, en muchas ocasiones volviendo a repetir las situaciones que como niños y niñas les supuso estar en situación de riesgo y desamparo. Además, dejan de tener un seguimiento por parte del personal técnico del Sistema de Protección.

En esta línea, en España, la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (art. 22 bis) establece que las entidades públicas deben desarrollar e implementar programas de preparación para la emancipación dos años antes de cumplir la mayoría de edad, no sólo una vez cumplidos los 18 años. Sin embargo, uno de los puntos débiles del Sistema de Bienestar es la falta de previsión a la hora de capacitar a los/as adolescentes para enfrentar su vida adulta (Simo y Fernández, 2018).

Si atendemos a las conclusiones de diversos autores, las consecuencias de una emancipación apresurada de estos/as adolescentes son variadas (e.g. Biala *et al.*, 1992; Cashmore y Paxman, 1996; Courtney *et al.*, 2001; Del Valle *et al.*, 2003; Del Valle *et al.*, 2008; Dixon y Stein, 2005; Festinger, 1983; García *et al.*, 2007, Pinkerton y McCrea, 1999).

Así, los egresados del sistema de protección tienen peor salud física y mental (síntomas de depresión, distimia y síndrome de estrés postraumático, fobia social, abuso de alcohol y otras sustancias). Narendorf y McMillen (2010) reportaron la relación entre el momento de la salida del sistema de protección y un aumento en el consumo de drogas.

Además, presentan más riesgo de fracaso escolar. En nuestro país Moreno *et al.* (2010) han reportado una disminución en los logros educativos de los niños/as en acogimiento residencial, relacionándolo con problemas del desarrollo del lenguaje.

Por otro lado, presentan tasas de desempleo más altas sobre todo si son chicas según el Urban Institute (2008) o si se tienen problemas de salud mental o adicciones (Baron y Salzer, 2002; Courtney *et al.*, 2001; Lenz Rashid, 2006; Naccarato *et al.*, 2010). Por último, los/as adolescentes extutelados/as tienen más riesgo de ser padres o madres a edades tempranas, presentar conductas delictivas, indigencia y aislamiento social.

Una de las funciones del educador social es acompañar en los procesos vitales de las personas en situación de vulnerabilidad para mejorar su calidad de vida y que se consiga su plena integración en la sociedad. Teniendo en cuenta el contexto descrito, desde la Educación Social resulta pertinente detectar esas necesidades para intervenir tanto con la familia acogedora como con los/as adolescentes con el objetivo de garantizar un proceso de emancipación adecuado y personalizado de aquellos que han estado bajo la tutela de la administración.

El éxito en la emancipación de jóvenes extutelados/as va a depender de las intervenciones socioeducativas dirigidas a la capacitación del/ de la adolescente para su proceso de emancipación, así como de los recursos disponibles para apoyarlo en este momento. Por otro lado, una transición adaptativa también se va a ver influida por el contexto familiar del/de la adolescente y de otras variables individuales (habilidades sociales, relacionales, inteligencia emocional, etc.).

Considerando todo lo anterior, el propósito de este trabajo es diseñar una investigación para conocer qué variables psicosociales y sociodemográficas de las familias acogedoras predicen una transición a la vida adulta de los y las menores más exitosa; así como qué variables relacionadas con el y la menor se asociarían con una adecuada emancipación del/de la adolescente. Conocer las variables de protección que predicen una transición exitosa permitiría incluirlas en el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos de intervención socioeducativa dirigidos tanto a los/as tutelados/as como a las familias acogedoras para garantizar una independencia que les permita estar incluidos en la sociedad.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. Acogimiento familiar: conceptualización y tipos.

Si atendemos al Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021) en algunas ocasiones y debido a circunstancias diversas, los/as niños/as no pueden convivir con sus familias de origen quedando estos en situación de riesgo o desamparo. En estos casos se aplica la medida de protección del acogimiento que implica que el menor es separado de su familia biológica de forma temporal o permanente. Existen dos tipos de acogimiento: el residencial y el familiar. Siempre que sea posible se intenta priorizar el familiar, sobre todo cuando el/la niño/a es muy pequeño/a para evitar su institucionalización o estancia en centros de protección. El objetivo es que se desarrolle en el mejor contexto posible y que se mantenga el contacto con su familia de origen.

Santana (2013, p. 24) define el acogimiento familiar:

Como medida de protección a la infancia pretende proporcionar a la persona menor de edad una integración y formación en un núcleo familiar acogedor, ofreciéndole un ambiente familiar estable, con el fin de que queden cubiertas las necesidades del menor, potenciando su desarrollo evolutivo y ayudándoles a crear relaciones estables, de confianza y de seguridad.

Según Curbelo y Yusta (2022), se distinguen los tipos de acogimiento familiar recogidos en la Figura 1.

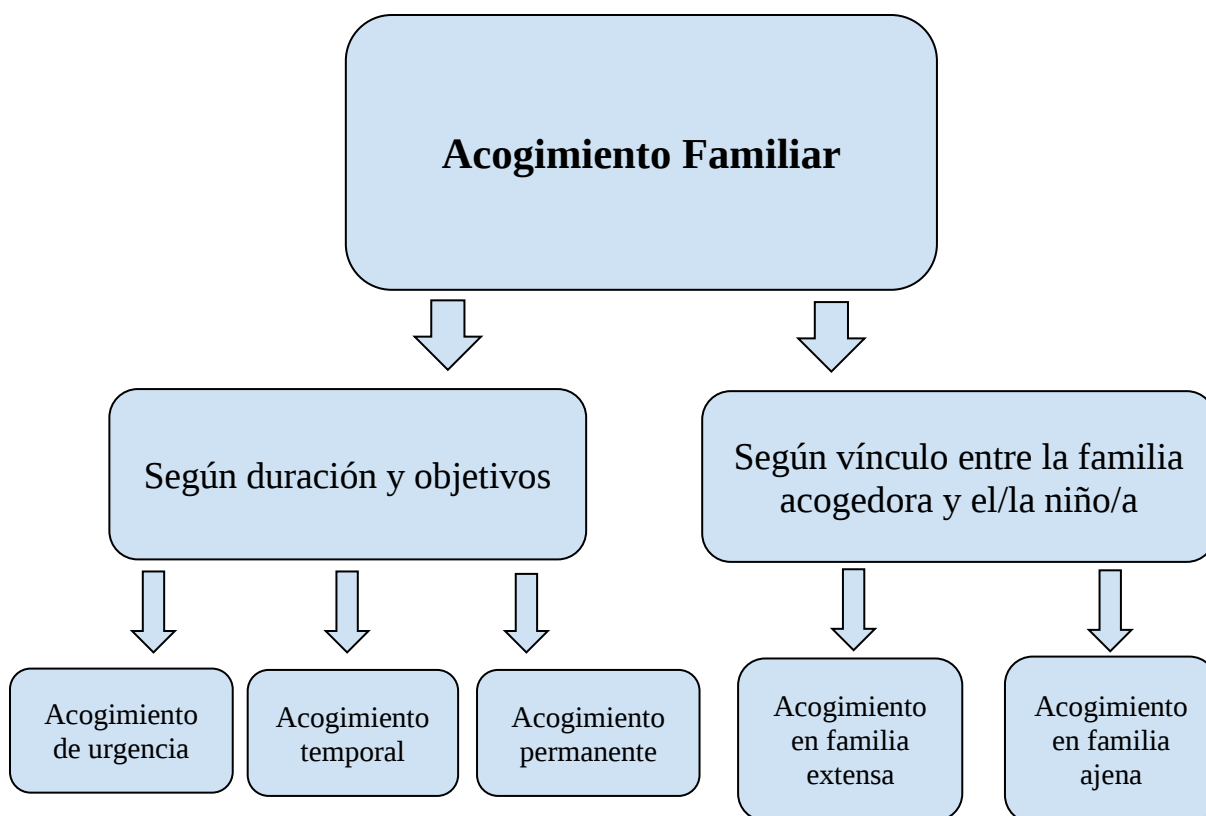


Figura 1. Tipos de acogimiento familiar. Adaptado de Curbelo y Yusta (2022).

La presente propuesta de investigación se centrará en los/las jóvenes acogidos y en las familias acogedoras dentro de la modalidad del acogimiento permanente en familia ajena.

2.2. Transición a la vida adulta (autonomía).

La transición a la vida independiente supone que el/la adolescente asuma nuevas responsabilidades y la realización de una serie de tareas con el fin de ser cada vez más autónomo y obtener la formación que le permita encontrar un empleo. Además este proceso termina cuando es capaz de relacionarse con los demás de forma madura y consigue construir un hogar propio. Aunque el periodo intensivo de este proceso ocurre después de cumplir la mayoría de edad, la intervención para preparar al adolescente para este momento ocurre, o al menos debería ocurrir, mucho antes de cumplir los 18 años (López *et al.*, 2013).

Como hemos visto anteriormente y siguiendo a Barnett (2020), los/as futuros/as egresados/as del sistema de protección infantil, van a tener más difícil adquirir las capacidades necesarias para atravesar el proceso de emancipación y conseguir llevar una vida plenamente autónoma. Por tanto, la transición a la vida adulta en estos casos requiere

de una especial atención por parte de las Administraciones competentes. Éstas deberían asegurar una red de apoyos destinada a asegurar que el tránsito de la adolescencia a la adultez tiene lugar de una forma adecuada.

Un ejemplo es el programa andaluz Mayoría de Edad +18 de Media Intensidad cuyo objetivo es acompañar a los/las jóvenes de entre 16-24 años en su integración social y laboral. Este recurso ofrece prácticas laborales, formación y orientación, entre otros servicios (Junta de Andalucía, s.f.; Rodríguez, 2006). Según Thompson *et al.* (2016), estos programas de tutoría tienen un impacto positivo en el proceso de emancipación ya que brindan la oportunidad a los/las jóvenes de encontrar un empleo, aprender a ahorrar y otras habilidades esenciales para llevar una vida de forma autónoma (Rashid, 2004).

En el paso a la vida independiente las variables más estudiadas tienen que ver con la inserción sociolaboral, la etapa formativa y el éxito educativo (Alonso *et al.*, 2018). Los aspectos socioemocionales, la influencia de la familia, de las redes de apoyo o el uso del tiempo por los y las jóvenes son otros temas recurrentes de estudio (Martín Cabrera *et al.*, 2020; Bernal *et al.*, 2020).

2.3. Conceptualización de las variables psicosociales asociadas a la familia acogedora.

En este apartado se presentan aquellas variables psicosociales cuyo poder de predicción en relación a una transición a la vida adulta exitosa queremos conocer gracias a la investigación propuesta en el presente trabajo.

2.3.1. Motivación para el acogimiento.

Las razones más frecuentes para constituirse como familia acogedora son de dos tipos (Thomson *et al.*, 2016; López y del Valle, 2016). En primer lugar, hay motivaciones internas como el afecto a la infancia, el deseo de mejorar y transformar la sociedad y la solidaridad. Por otro lado, las razones también pueden ser familiares como por ejemplo las ganas de aumentar la familia.

Además, hay otro grupo de personas cuyas razones para el acogimiento familiar tiene que ver más con su reputación social, las ayudas económicas ofrecidas por la administración, etc., en definitiva, motivaciones lejanas al altruismo y que podrían interferir con el criterio y trabajo posterior del equipo profesional (Martín *et al.*, 2022).

2.3.2. Estilo educativo.

El Estilo Educativo Parental se constituye como la dirección a tomar por parte de los padres en cuanto a las pautas educativas y de socialización marcadas en la relación con sus hijos (Aroca-Montolío y Cánovas-Leonhardt, 2012). Es importante saber que el estilo educativo no es siempre el mismo sino que va cambiando en función de las circunstancias y de la etapa del desarrollo evolutivo del niño o niña y que puede ser factor de protección o de riesgo en el desarrollo socioemocional y cognitivo de el/la niño/a (Hidalgo-Vicario y Sánchez-Santos, 2014).

Siguiendo a Baumrind (1996), podemos distinguir tres tipos de estilos educativos en función del afecto demostrado, del control de la conducta ejercida por los padres y del estilo comunicativo en la relación padres-hijos/as:

En primer lugar, encontramos el *estilo permisivo* caracterizado por un alto afecto y comunicación y por un bajo control de la conducta, de forma que los padres tienen serias dificultades a la hora de poner límites y no se exige a los /as hijos/as (o menores a su cuidado) responsabilidad acorde a su nivel madurativo. En segundo lugar, está el *estilo autoritario* en el que hay una baja demostración de afecto y comunicación y un excesivo control de la conducta del niño o niña, de forma que imponen reglas muy exigentes y que no son negociables. Por último, encontramos el *estilo democrático* donde se produce una demostración alta de afecto y la comunicación en ambas direcciones es fluida. El control de la conducta se lleva a cabo razonando y dando argumentos y las normas pueden ser pactadas. Es un estilo que da como resultado un mayor nivel de autonomía y responsabilidad en los/las hijos/as y una mejor adaptación a nivel psicosocial.

2.3.3. Inteligencia emocional.

Bar-On (1997) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades, recursos y conductas socioemocionales que establecen lo bien que percibimos, comprendemos y llevamos a cabo el control de nuestras emociones. Todas estas competencias, herramientas y comportamientos ayudan a entender cómo se sienten los demás y cómo relacionarnos con ellos, además de enfrentarnos a obligaciones, desafíos y presión diarias.

El modelo de inteligencia emocional de Bar-On consta de 5 componentes:

- Componente intrapersonal: evalúa lo consciente que es la persona de sus propias emociones, su asertividad, la autorrealización, la independencia emocional, autoconciencia y la propia evaluación.
- Componente interpersonal.: evalúa la empatía, relaciones sociales y responsabilidad social.
- Componente del estado de ánimo en general: evalúa el grado de satisfacción y optimismo.
- Componente de adaptabilidad: mide lo mal o bien que se ajusta el individuo a la realidad o a situaciones novedosas, así como su capacidad para dar solución a los problemas cotidianos
- Componentes del manejo del estrés: mide la capacidad de soportar situaciones estresantes y el control de impulsos.

2.3.4. Habilidades sociales.

Atendiendo a Sartori y López (2016), las habilidades sociales son un componente clave en el proceso de socialización y según Ramírez-Coronel *et al.* (2020), hacen referencia a una serie de competencias relacionales necesarias para el adecuado desenvolvimiento del individuo en la vida social, tales como ser capaz de empezar, mantener y acabar una conversación, hacer una petición de ayuda, identificación y manejo de las emociones propias y ajenas, habilidades de comunicación verbales y no verbales, afrontamiento de situaciones conflictivas, dar una opinión, etc. Todas estas competencias sociales serán de utilidad en el proceso de emancipación de los/as jóvenes tutelados.

En el caso de contextos de exclusión social, Mata *et al.* (2016, p. 127), señalan que para los/as niños/as “crecer en ambientes con riesgo de exclusión social puede afectar a la competencia social o habilidad del sujeto para enfrentarse a situaciones sociales problemáticas de forma exitosa”.

Las habilidades sociales no son innatas, sino que se adquieren a través de la experiencia en los contextos de socialización que constituyen el entorno del/de la niño/a. Este entrenamiento es especialmente significativo durante las etapas vitales de la infancia y adolescencia (García, 2016). En esta línea las interacciones familiares son la clave para el aprendizaje de estas competencias sociales, de forma que un descuido en este ámbito puede generar que los/as niños/as puedan tener dificultades en su desarrollo. El hecho de que una persona no posea un buen desempeño social, puede provocar “estados de ánimo

negativos, conflictos, renuncia de objetivos personales e inclusive llegar a provocar aislamiento social” (Brito, 2015, p.11).

Si atendemos a Bernal y Melendro (2017), estos autores reportan que se deben trabajar las carencias en cuanto a las habilidades sociales de los/as jóvenes tutelados para facilitar tanto que encuentren un empleo como su mantenimiento, ya que éste es un elemento clave para garantizar el proceso de emancipación porque genera una serie de ingresos que permiten el desarrollo de una vida plenamente independiente. Además, fortaleciendo estas capacidades, se pretende influir sobre cómo gestionan la propia salud, así como de qué forma eluden las situaciones arriesgadas. Finalmente, adquirir estas habilidades les ayudará a relacionarse con los demás y construir y conservar una sólida red social de apoyo, tan necesaria en este proceso de transición a la vida adulta y de la cual, en la mayoría de los casos, carecen.

2.4. Conceptualización de las variables psicosociales asociadas al/a la adolescente.

2.4.1. Apego.

Según Kail y Cavanaugh (2011), el apego es la relación socioemocional establecida de forma duradera entre los/las niños/as y sus cuidadores. El apego supone que el/la niño/a es capaz de sentirse seguro cuando están presentes sus padres y que éstos también sepan asegurar protección y afecto sobre todo en situaciones peligrosas (De Lucas y Montañés, 2006). Estas primeras formas de interactuar van a constituir patrones de interacciones afectivas que van a influir en el desarrollo socioemocional de el/la niño/a y en sus interacciones interpersonales futuras (Soares y Dias, 2007).

En relación a los estilos de apego encontramos fundamentalmente dos: el apego seguro y el inseguro. Dentro de este último se distinguen a su vez tres tipos: apego evitativo, ambivalente y desorganizado.

Siguiendo a Crandell *et al.* (1997) los padres con modelos internos de apego seguro, procuran un cuidado más sensible y poseen una mayor capacidad y rapidez para dar respuesta a las demandas de sus hijos/as. Sin embargo, los padres con un modelo interno de apego inseguro según Fonagy *et al.* (1991) presentan limitaciones en este aspecto, de forma que los progenitores desentendidos establecen interacciones asíncronas con sus hijos/as y una comunicación deficitaria. En esta línea, en un estudio realizado por Crowell y Feldman (1989) donde se proponían situaciones de juego madre-hijos, observaron que las madres con apego seguro mantenían intercambios sensibles, tiernos y

una forma de guiarlos/as durante el juego que promocionaba que aprendieran descubriendo por sí mismos. Sin embargo, las madres con apego inseguro mostraban confusión e inconsistencia, en ocasiones aparecían sensibles y cálidas y en otras enfadadas, frustradas, intrusivas, no fomentaban el juego autónomo, ni apoyaban a sus hijos/as ni había demostraciones físicas de afecto.

Finalmente, encontramos que los tipos de apego establecidos en etapas tempranas de la vida de los/as niños/as, van a determinar sus desarrollos evolutivos e interacciones futuras. Así, el apego seguro es predictor de un mejor ajuste psicológico en la edad adulta tratándose de personas con menos problemas de conducta, más resolutivos, con buenas relaciones sociales y una resolución de los conflictos adecuada. Por otro lado, el apego inseguro predice que estos/as niños/as tendrán un peor ajuste psicológico de forma que mostrarán más problemas de conducta, agresividad y relaciones sociales más difíciles (Kail y Cavanaugh, 2011).

2.4.2. Inteligencia emocional.

Si nos basamos en el modelo de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades relacionadas con la percepción, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas. Por otro lado, Goleman (1996) establece cinco dimensiones que conforman el constructo inteligencia emocional: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidad social.

En cuanto al *autoconocimiento o autoconciencia*, Goleman (1996) asegura que identificar un sentimiento, tomar conciencia de lo que se siente cuando éste aparece, es la clave de la inteligencia emocional. Por otro lado, la *autorregulación* es la habilidad de manejar los propios sentimientos en cualquier contexto. Una adecuada autorregulación permite superar más fácilmente los momentos o etapas difíciles y según Goleman (1996) esta dimensión puede dividirse en autocontrol, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación. La *motivación* consiste en usar la organización emocional para sostener todo el sistema y hacer que funcione. En esta línea Goleman (1996) distingue 4 aspectos que se constituyen como motores de la motivación: el propio individuo (respiración con el abdomen, visualización, pensamiento positivo, gestión desagregada), la familia, los amigos y los colegas. Para manejar con soltura esta dimensión de la inteligencia emocional es esencial controlar lo que pensamos, focalizar adecuadamente nuestras alteraciones emocionales y encontrar soluciones acertadas a los

problemas. Otro parámetro de la inteligencia emocional es la *empatía* o habilidad para reconocer lo que el otro necesita o desea. Las personas empáticas ponen en marcha la escucha activa, comprenden y respetan la forma de sentir de los otros y en base a eso ofrecen su ayuda. En último lugar encontramos las *habilidades sociales* o capacidad de emitir comportamientos tanto verbales como no verbales que faciliten la comunicación e interacción en cualquier contexto. Ser hábil socialmente, es un pilar esencial para el liderazgo, la popularidad y las interacciones eficientes. Las dimensiones que componen las habilidades sociales según Goleman (1996) son la escucha activa, la asertividad y la auto apertura.

Según Fernández-Berrocal *et al.* (2009), hay una correlación entre tener una adecuada inteligencia emocional y un mejor ajuste personal, social y escolar de los/as adolescentes, lo que a su vez influirá en un proceso de emancipación más adaptativo cuya finalidad es la integración plena en la sociedad.

2.4.3. Autoestima.

Según Harrison (2014), la autoestima es la valoración que hace una persona de sí misma y de los diferentes aspectos de su personalidad, o dicho de otra forma es el valor que cada persona se auto adjudica. La formación de la autoestima empieza en la infancia y durante la adolescencia, debido a los cambios evolutivos que se producen, a un aumento de las interacciones con los pares y a la influencia de los medios de comunicación, tiende a debilitarse. Una autoestima baja en la adolescencia aumenta el riesgo de sufrir trastornos psicosociales como trastornos de la conducta alimentaria, dismorfia corporal, distimia, depresión, aislamiento social, fracaso escolar, comportamientos delictivos, conductas delictivas, etc. (Ferrel-Ortega *et al.*, 2014; Ceballos-Ospino *et al.*, 2015; Ayvar-Velásquez, 2016; Bocanegra-Abad, 2017).

Schoeps *et al.* (2019), reportan la importancia de la autoestima para predecir un adecuado ajuste psicológico y adaptación social de los/as jóvenes, de forma que un autoconcepto adecuado está relacionado con una menor incidencia de los problemas emocionales y de conducta. Por eso resulta necesario el trabajo conjunto de escuela y familia para reforzar la autoestima de los/as adolescentes dotándolos/as de herramientas que faciliten y garanticen que su transición a la vida adulta tiene lugar con el mínimo daño posible (Díaz *et al.*, 2019).

2.4.4. Apoyo social.

La red de apoyo social es definida por Sulimani-Aidan y Benbenishty (2011) como aquellos individuos que ofrecen soporte material y emocional a la hora de enfrentarse a situaciones problemáticas o estresantes. Estos apoyos pueden venir, en el caso de los/as adolescentes acogidos en familia ajena de la familia, de otros adultos de referencia, de la familia biológica o de sus pares y parece ser que son la variable que mejor predice el éxito en el proceso de transición a la vida adulta (Oriol *et al.*, 2014; Sala-Roca *et al.*, 2009). Además, según Dixon (2008), una buena red de apoyo formada por los amigos se correlaciona positivamente con la satisfacción vital. A pesar de estos resultados, la creación y mantenimiento de redes de apoyo social no es un factor relevante a incluir en los programas de transición a la vida adulta (Campos *et al.*, 2020).

En algunas ocasiones esta emancipación brusca de los/as jóvenes extutelados/as es irreversible debido a un posible deterioro del vínculo con la familia acogedora (Dixon y Stein, 2005) y, por otro lado, la vuelta a la familia de origen tampoco es posible ya que supondría su vuelta en la mayoría de los casos al contexto que generó la situación de desamparo y tutela (Gradaille *et al.*, 2018).

En resumen, atendiendo a los resultados obtenidos por Campos *et al.* (2020) a la hora de ampliar la red de apoyo social es necesario trabajar la inteligencia emocional y las habilidades sociales, así como la interdependencia, es decir, necesitamos de la ayuda de otros, ya que la autonomía individual hará más difícil el proceso de emancipación. Por último, trabajar en la creación y fortalecimiento de las redes sociales puede minimizar el impacto negativo que supondría la vuelta del menor a su familia de origen si no tuviera más remedio.

3. MARCO LEGAL.

La Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia en el «Artículo 22 bis. contempla los Programas de preparación para la vida independiente. Las Entidades Públicas ofrecerán programas de preparación para la vida independiente dirigidos a los jóvenes que estén bajo una medida de protección, particularmente en acogimiento residencial o en situación de especial vulnerabilidad, desde dos años antes de su mayoría de edad, una vez cumplida esta, siempre que lo necesiten, con el compromiso de participación activa y aprovechamiento

por parte de los mismos. Los programas deberán propiciar seguimiento socioeducativo, alojamiento, inserción socio-laboral, apoyo psicológico y ayudas económicas.»

4. MARCO EMPÍRICO.

En este apartado se resumirán una serie de estudios relacionados con la transición a la vida adulta de los/as adolescentes ex tutelados procedentes siempre que sea posible del acogimiento familiar permanente en familia ajena.

En el trabajo de López *et al.* (2013) llamado **“El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil”**, se pone de manifiesto que el proceso de emancipación en estos casos tiene lugar de una forma más rápida, inminente y sin apoyos, de manera que les resulta más difícil encontrar y mantener un empleo, el acceso a la vivienda y además tienen mayor riesgo de tener problemas de salud tanto mental como física. Ante esta situación se están implementando programas para la preparación a la vida adulta, ampliando la estancia de los/as tutelados/as en las familias o centros de acogida y en resumen ofreciéndoles recursos de apoyo para superar este crítico momento. En esta investigación se relaciona el apoyo social y la transición a la vida adulta. Se reporta que contar con el apoyo de adultos o mentores en el proceso de transición a una vida autónoma actúa como factor de protección para los /as adolescentes ya que mejora su autoconcepto, la adquisición de habilidades sociales, el éxito formativo y el desarrollo psicológico (Massinga y Pecora, 2004; Rutman *et al.*, 2005). Por otro lado Cameron (2007) encontró que casi la mitad de los/as adolescentes en proceso de emancipación reportaba no tener ningún amigo o familiar a quien pedir ayuda en caso de tener problemas graves. Por otro lado, en el estudio de Goodkind *et al.* (2011), los/as adolescentes expresan precisamente la dificultad durante este proceso para mantener las relaciones con sus pares.

En el estudio de Bernal *et al.* (2020) llamado **“La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática”**, se obtuvieron los siguientes resultados: hay una gran influencia de los estilos parentales en la autonomía de los/as jóvenes, de forma que el soporte de los padres predice niveles más altos de independencia y autodirección. Por otro lado, se resalta el papel positivo de la educación no formal y de los profesionales de la intervención socioeducativa en esa transición hacia la emancipación.

En el trabajo **“Acogimiento familiar en España: un estudio de revisión”** realizado por Real *et al.* (2020), se aportan datos sobre lo importante que es recibir información sobre el proceso de acogimiento, las razones para constituirse como familia acogedora, la red de apoyo social, el contacto con la familia de origen y por último los estilos educativos.

Por un lado, se establece que la motivación para el acogimiento es distinta en función de si se trata de un acogimiento familiar en familia extensa o en familia ajena. En el caso del acogimiento en familia extensa las razones para acoger son la responsabilidad y el deber moral ya que el/la niño/a son de su familia. Sin embargo, si se trata de acogimiento familiar en familia ajena, los motivos para acoger están relacionados con el altruismo, la solidaridad, el afecto hacia la infancia o motivaciones religiosas.

En relación al contacto con la familia biológica, la mayoría de las veces es inexistente y cuando tiene lugar es fuente de problemas y del desequilibrio emocional de el/la niño/a que sufre un conflicto de lealtades. Esto en ocasiones puede impedir la creación del vínculo entre el menor y el nuevo núcleo familiar e incluso puede hacer que el/la adolescente vuelva con su familia de origen al cumplir la mayoría de edad.

En este mismo estudio se hace alusión a los estilos educativos parentales de forma que los acogedores en familia ajena suelen mostrar un estilo más asertivo o democrático.

Si atendemos a Melendro y De Juanas (2022) en su trabajo **“Transición a la vida adulta de los y las jóvenes en acogimiento residencial: una trayectoria hacia el compromiso, la autonomía y la responsabilidad social”**, se hace un estudio comparativo en cuanto a la legislación que regula la transición a la vida adulta de los/as menores egresados de los sistemas de protección en Latinoamérica y en España. En este trabajo se establece que, entre los aspectos más estudiados sobre este tránsito, se encuentran el éxito educativo y formativo, la inserción sociolaboral, los aspectos socioemocionales, la influencia de la familia, de las redes de apoyo o el uso del tiempo por parte de los y las jóvenes.

“La influencia de la preparación para las relaciones socioafectivas en el bienestar psicológico y la autonomía de los jóvenes en el sistema de protección” es fruto de la investigación realizada por De Juanas *et al.* (2022). En este artículo se constata el efecto positivo de las intervenciones sobre aspectos socioafectivos en la autonomía y el bienestar psicológico de los/las adolescentes en protección. También se resalta la

importancia de las trayectorias educativas personalizadas y las redes de apoyo, de forma que resulta necesario dar a cada joven un plan individualizado para la adquisición de aquellas habilidades que garanticen su adecuada integración y su incorporación a la sociedad como un ciudadano de pleno derecho.

El trabajo de Simo y Fernández (2018) llamado “Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia”, encuentra que la población egresada de los sistemas de protección afronta la transición a la vida adulta llena de dificultades. Las circunstancias que lo/la llevaron a encontrarse en situación de desamparo tienen influencia en su itinerario de vida, de forma que es apremiante que encuentren y mantengan un empleo. Este estudio analiza los primeros meses fuera del sistema de protección. Los resultados son poco alentadores ya que se encuentra que hay una escasa implicación de los/as jóvenes en la toma de decisiones en relación a su plan de vida; los apoyos sociales son prácticamente inexistentes; es importante la formación a la hora de encontrar y mantener un trabajo. Por último, se adquieren más herramientas necesarias para la vida independiente en aquellos centros especializados en la emancipación.

Finalmente, exponemos el trabajo de Sevillano-Monje y González-Monteagudo (2022): **“Preparación para la transición desde los centros de protección en Andalucía”**. Los/as jóvenes pertenecientes al grupo de edad de entre 15 y 17 años son mayoría en los centros residenciales en Andalucía y en pocos años, tras cumplir la mayoría de edad, tendrán que atravesar el proceso de transición a la vida adulta. La finalidad de este estudio es describir las variables que influyen en la preparación a la emancipación y el impacto en los /as adolescentes tras abandonar el centro. Los resultados establecen que el éxito en este proceso va a depender de características individuales de los/as jóvenes, de las intervenciones de los/as profesionales y de las dificultades encontradas. Se resalta la necesidad de diseñar e implementar programas de preparación a la vida adulta que den importancia a la inteligencia emocional, al rol familiar y a la adquisición de competencias necesarias para la vida autónoma. Por último, se muestran varias propuestas como la promoción de pisos supervisados para menores de 16 años y el apoyo de una serie de mentores que los guíen tras cumplir la mayoría de edad.

5. JUSTIFICACIÓN DE NECESIDADES.

Partiendo del panorama descrito y según el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2020), es evidente que el proceso de transición a la vida independiente antes de cumplir la mayoría de edad requiere que se le preste una atención especial. Cada año se calcula que aproximadamente un 10% de los/as adolescentes tutelados cumplen la mayoría de edad y abandonan el sistema de protección, lo que supone unos 3500 jóvenes (Gradaïlle *et al.*, 2018).

En los últimos años han aumentado los trabajos tanto teóricos como prácticos que tratan de atender a la emancipación de los niños y niñas que están bajo medidas de protección, ya sea en régimen de acogimiento residencial o familiar, una vez que cumplen la mayoría de edad López *et al.* (2013). Pero la realidad dista mucho de las medidas previstas sobre el papel, ya que las instituciones públicas competentes no prevén en la mayoría de ocasiones intervenir con los niños y niñas, así como con las familias acogedoras, para acompañarlos en ese proceso de emancipación con el objetivo de que se garantice que tiene lugar de una forma adaptativa. La realidad es que hay escasez de programas en la franja de los 16-18 años, de manera que según López *et al.* (2013) la mayoría de programas están concentrados en el período de los 18-21 años, cuando el/la adolescente ya ha abandonado el sistema de protección infantil. Sólo en algunos casos el/la chico/a sigue recibiendo apoyo siempre y cuando cumpla una serie de requisitos. Andalucía es una de las comunidades donde la preparación a la vida adulta está regulada para este colectivo desde 1998, sin embargo, Sevillano-Monje y González-Monteagudo (2022) reportan que son escasos los estudios destinados a evaluar los recursos existentes en más de 20 años de existencia.

Por otro lado, escasean las investigaciones sobre los factores psicosociales que predicen una transición exitosa a la vida adulta de los/as jóvenes en acogimiento familiar permanente en familia ajena. Es más, los estudios existentes extrapolan sus resultados tanto si se trata de acogimiento residencial como si estamos ante un acogimiento familiar, siendo más que evidente que las circunstancias que rodean a el/la niño/a son completamente diferentes.

Otra realidad a tener en cuenta es que, aunque la familia de acogida se constituye como una de las principales fuentes de apoyo en el proceso de emancipación, no reciben formación específica para este fin (Courtney *et al.*, 2001; Lemon *et al.*, 2005). En el

contexto español Bernedo y Fuentes (2010) reportan la urgencia de brindar asesoramiento a las familias acogedoras en materia de apoyo formativo y opciones de empleo. Siguiendo a López y del Valle (2016), este soporte a las familias es clave para su mantenimiento en este difícil papel. En esta línea se ha comprobado que la mala relación y comunicación con los profesionales del acogimiento familiar, puede incrementar el riesgo de fin de la acogida.

Si atendemos a todos estos aspectos y los unimos a la ya conocida dificultad de estos/as jóvenes en su proceso de emancipación y las importantes consecuencias derivadas de la rapidez y brusquedad con la que tiene lugar, resulta pertinente y relevante la siguiente propuesta de investigación. Así desde la Educación Social, surge la necesidad de investigar nuevos factores predictivos de una transición adecuada y de mejorar el acompañamiento a las familias diseñando y evaluando programas de intervención socioeducativos dirigidos a optimizar este proceso. Esto podrá redundar en el futuro del/de la adolescente a la hora de su inserción laboral y sus relaciones sociales, por ejemplo, base para una independencia y emancipación real y efectiva.

Además, se precisa continuar con la investigación de la transición a la vida adulta de estos/as adolescentes para identificar nuevas variables que puedan estar influyendo en el proceso de emancipación y que hasta ahora no han sido tenidas en cuenta.

6. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.

La pregunta de investigación que guía y enmarca el desarrollo del presente proyecto de investigación es la siguiente: ¿cuáles son las variables psicosociales tanto de las familias acogedoras como del propio menor que predicen un proceso óptimo de transición a la vida adulta de los/as jóvenes acogidos de forma permanente en la provincia de Jaén?

Objetivo general: Determinar cuáles son las variables psicosociales y sociodemográficas tanto de la familia acogedora como del propio menor que predicen una transición a la vida adulta del menor más exitosa.

Objetivos específicos:

- **OE1:** analizar en qué grado variables psicosociales como la motivación para el acogimiento, el estilo educativo, la inteligencia emocional y las habilidades

sociales de las familias acogedoras predicen un mejor ajuste del menor en su transición a la vida adulta.

- **OE2:** analizar en qué grado el tipo de apego desarrollado con la familia acogedora y biológica, la inteligencia emocional, la autoestima del menor y el apoyo social predicen un mejor ajuste de éste en su transición a la vida adulta.
- **OE3:** analizar la percepción de los profesionales asociados al acogimiento familiar sobre qué variables psicosociales y sociodemográficas afectan al proceso de transición a la vida adulta del menor acogido.
- **OE4:** evaluar el efecto de variables sociodemográficas de la familia acogedora (como el nivel de ingresos o el nivel educativo) y del menor (edad en el momento del acogimiento y género) sobre el proceso de transición a la vida adulta.

7. MÉTODO.

7.1. Diseño.

El enfoque teórico-metodológico que se aplica a la propuesta del estudio de investigación es de tipo mixto: cuantitativo (análisis de regresión) y cualitativo (entrevista semiestructurada). Se trata de un estudio descriptivo-observacional de tipo transversal. Se emplearía un muestreo no probabilístico intencional para la selección de la muestra.

7.2. Participantes.

Dividiremos la población objeto de estudio (familias y menores acogidos en la modalidad de acogimiento permanente en familia ajena de la provincia de Jaén) en tres submuestras: menores acogidos, familias acogedoras y profesionales del acogimiento familiar.

En cuanto a la **submuestra menores**, el criterio de inclusión es:

- Niños y niñas de 15-18 años.
- Que hayan permanecido acogidos de forma permanente por la misma familia al menos durante 10 años.
- Que tengamos el consentimiento informado de sus tutores legales.

En relación a la **submuestra familias de acogida** el criterio de inclusión será:

- Que sean familias acogedoras en la modalidad de acogimiento permanente en familia ajena durante al menos 10 años.

- Familias acogedoras que acepten participar de forma voluntaria y firmen el consentimiento informado.

En cuanto a los **profesionales del acogimiento familiar**, el criterio de inclusión es:

- Profesionales del acogimiento familiar mujeres y hombres tanto de APRAF Jaén (Asociación para la promoción del Acogimiento Familiar) como de la Junta de Andalucía y otras entidades públicas o privadas vinculadas al acogimiento familiar.

El criterio de exclusión es aquellos profesionales del acogimiento familiar que hayan trabajado menos de 5 años en el área objeto de estudio.

7.3. Variables e instrumentos.

7.3.1. Datos cuantitativos.

Para la obtención de los datos cuantitativos se utilizarían medidas de autoinforme a partir de instrumentos previamente elaborados y con contrastados indicios de calidad (validez y fiabilidad).

Se recogerá información sobre la motivación para el acogimiento, el estilo educativo, la inteligencia emocional y las habilidades sociales de las familias acogedoras. Además, se recopilarán los datos mediante encuestas autoinformadas para evaluar la inteligencia emocional, la autoestima, el apego, el apoyo social percibido y la autonomía de los menores acogidos. Por último, se elabora un cuestionario *ad hoc* para evaluar aspectos sociodemográficos de la muestra como edad, nivel de ingresos y nivel educativo de los padres, así como la edad del/de la adolescente en el momento del acogimiento y el género.

La elección de los instrumentos se hará teniendo en cuenta la madurez cognitiva de los/as menores y que su cumplimentación no requiera de demasiado tiempo. Los instrumentos que se emplearían se detallan en los apartados siguientes:

7.3.1.1. Variables independientes asociadas a la familia acogedora.

Motivación para el acogimiento (VI1): el instrumento elegido para recoger información sobre esta variable es un cuestionario de elaboración propia (Anexo 1) en el que se aprovecha para recoger también información sobre los aspectos sociodemográficos de la familia (edad, género, nivel ingresos y nivel educativo) y también la edad de el/la niño/a en el momento del acogimiento y el género.

Estilo educativo (VI2): estilo educativo. Para recoger información sobre esta variable el instrumento elegido (Anexo 2) es la escala Parental Authority Questionnaire (PAQ) (Buri, 1991). Está formado por 30 ítems de escala tipo Likert de 5 grados. Evalúa los tres prototipos parentales de autoridad descritos por Baumrind (1971): permisivo; autoritario y democrático. El cuestionario lo completan los/as hijos/as, y aporta 6 puntuaciones: 3 para los prototipos del padre, y otros 3 para los de la madre. Las puntuaciones del test resultaron bastante estables tras un período de dos semanas (fiabilidad test-retest: entre 0,77 y 0,92). También se encontró una elevada consistencia interna en cada una de las 6 escalas (Alpha de Cronbach: entre 0,74 y 0,87).

Inteligencia emocional (VI3): Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002). El instrumento WLEIS (Anexo 3), está compuesto por 16 ítems con una escala tipo Likert de 7 puntos y evalúa el nivel de inteligencia emocional percibida. Los estudios sobre su estructura factorial han encontrado cuatro factores: 1) evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal (4 ítems), 2) evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal (4 ítems), 3) uso de las emociones o asimilación (4 ítems), 4) regulación de las emociones (4 ítems). La consistencia interna informada de cada una de ellas es .87, .90, .84 y .83 respectivamente (Wong y Law, 2002). Este instrumento también permite utilizar una puntuación total de IE. En la versión al castellano, la consistencia interna de la puntuación total es de .92, mientras sus diferentes subescalas oscilan entre .69 (percepción intrapersonal) a .79 (regulación emocional) (Extremera *et al.*, 2019).

Habilidades sociales (VI4): "Cuestionario de habilidades sociales" (CHASO-III; Caballo *et al.*, 2016). Este instrumento (Anexo 4), consta de 76 ítems y 10 dimensiones a evaluar que son las siguientes: 1) Interactuar con personas que me atraen, 2) Defender los propios derechos, 3) Hablar en público/Interactuar con personas de autoridad, 4) Mantener la calma en situaciones embarazosas, 5) Pedir disculpas, 6) Interactuar con desconocidos, 7) Expresar sentimientos positivos, 8) Afrontar situaciones de hacer el ridículo, 9) Rechazar peticiones, y 10) Afrontar las críticas. La respuesta a cada ítem se realiza en una escala de tipo Likert, puntuando desde 1 ("Muy poco característico de mí") hasta 5 ("Muy característico de mí"). No hay ningún ítem formulado en negativo, de forma que la puntuación se obtiene al sumar directamente los ítems y a mayor puntuación mayor habilidad social.

7.3.1.2. Variables independientes asociadas al/a la adolescente acogido/a.

Tipo de apego (VI1): este aspecto será evaluado mediante el Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA) (Armsden y Greenberg, 1987). Consiste en un cuestionario de autoinforme (Anexo 5) para adolescentes que evalúa el afecto a los padres y a los iguales. En esta investigación, se aplicaría únicamente la parte relativa al afecto a los padres. Esta parte consta de 28 ítems a los que se responde en una escala tipo Likert de 5 grados, siendo 1 nunca o casi nunca, y 5 siempre o casi siempre es cierto. El IPPA se compone de tres escalas (Confianza, Comunicación y Alienación) que, combinadas, dan lugar a una Puntuación Total de Afecto (Confianza + Comunicación – Alienación). Esta versión del IPPA no diferencia entre el afecto a la madre y al padre, sino que los evalúa conjuntamente. Los mismos autores del cuestionario evaluaron sus propiedades psicométricas. En cada una de las escalas, encontraron una consistencia interna satisfactoria (Confianza: $\alpha = 0,91$; Comunicación: $\alpha = 0,91$; Alienación: $\alpha = 0,86$).

Inteligencia emocional (VI2). Como método y técnica de recolección de la información para medir la inteligencia emocional se aplicó el inventario del cociente emocional de BarOn-Ice abreviado, mismo que tiene una confiabilidad (alfa de Cronbach) entre 0.77 y 0.88 (16). El inventario de BarOn-Ice abreviado (Anexo 6) evalúa las habilidades emocionales y sociales mediante seis factores: inteligencia emocional total, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad e impresión positiva. En su forma abreviada, este inventario consta de 30 preguntas en una escala de tipo Likert: 1 (muy rara vez), 2 (rara vez), 3 (a menudo) y 4 (muy a menudo), las dimensiones que presenta de acuerdo al puntaje obtenido son: inteligencia emocional excelentemente desarrollada, inteligencia emocional muy bien desarrollada, inteligencia emocional bien desarrollada, inteligencia emocional promedio, inteligencia emocional necesidad de mejorarse e inteligencia emocional baja.

Autoestima (VI3). Escala de autoestima de Rosenberg (Anexo 7) en la adaptación realizada por Atienza *et al.* (2000), consta de 10 ítems, las 5 primeras tienen afirmaciones positivas y las 5 restantes contienen opiniones negativas, el instrumento tiene un diseño tipo Likert de 1 a 4, de los cuales 1 hace referencia a estar muy en desacuerdo y 4 a estar muy de acuerdo, con respecto a los puntos de corte: de 30 a 40 corresponde a una autoestima alta, de 25 a 30 una autoestima media y puntuaciones inferiores a 25 hace referencia a una baja autoestima; dicho instrumento presentó una puntuación de 0.77 en el Alfa de Cronbach.

Apoyo social (VI4). Multidimensional scale of Perceived Social Support (MSPSS) de los autores Dambi et al. (2018). Esta versión (Anexo 8) fue traducida del inglés al español, y retraducida por un tercero experto en el idioma inglés a fin de verificar la precisión de la traducción. La escala se compone de 12 ítems que miden tres dimensiones del apoyo social percibido: 1) apoyo de otros significativos (ej., Hay una persona especial con la que puedo compartir mis tristezas), 2) apoyo familiar (ej., Mi familia me apoya en lo que necesito), y 3) apoyo amigos (ej., Mis amigos tratan de ayudarme). Los reactivos tienen una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos que van de Nunca (0) a Siempre (5). Para este instrumento se reporta un alfa de Cronbach de 0,72, 0,85, y 0,75, respectivamente, y para la escala completa el alfa es de 0,85 (Santos-Vega *et al.*, 2021).

7.3.1.3. *Variable dependiente.*

Autonomía de los/as adolescentes (VD). Para recoger información sobre la autonomía subjetiva de los participantes se emplearía la Escala de Autonomía en el tránsito a la vida adulta (EDATVA) de Bernal *et al.* (2020). Esta escala (Anexo 9) incorpora la idea de la persona mediado por los demás y la sociedad y se aleja de la noción de autonomía centrada en el individuo. La escala tipo Likert está compuesta por 19 ítems con 4 opciones de respuesta que van desde 1= no estoy nada de acuerdo, hasta 4 = estoy muy de acuerdo y se organiza en cuatro dimensiones: autoorganización (6 ítems), comprensión del contexto (4 ítems), pensamiento crítico (5 ítems) y compromiso sociopolítico (4 ítems) (De Juanas *et al.*, 2022). El alfa de Cronbach para la muestra española fue de 0,85. La escala es fácil de usar e interpretar, especialmente considerando el rango de edad de la población objetivo y ha sido pensada para ser usada en contextos de evaluación e intervención en el contexto de los jóvenes (Bernal *et al.*, 2022).

A continuación, se ofrece una tabla resumen de las variables y los instrumentos elegidos para su evaluación (Anexo 10).

7.3.2. *Datos cualitativos.*

Para la obtención de los datos relacionados con los profesionales del acogimiento familiar se emplearía una entrevista semiestructurada de respuestas abiertas elaborada *ad hoc* para obtener una información rica en detalles sobre las variables de interés incluidas en el presente trabajo. La entrevista consta de tres preguntas:

1. Bajo tu experiencia profesional, ¿qué variables tanto sociodemográficas como psicosociales asociadas a las familias acogedoras, en la modalidad de acogimiento

permanente en familia ajena, predican una mejor autonomía en el tránsito a la vida adulta de los/as niños/as acogidos?

2. Bajo tu experiencia profesional, ¿qué variables individuales asociadas a el/la niño/a acogido en esta modalidad predican un mejor ajuste psicosocial en el momento de la emancipación y por tanto una mayor autonomía?

3. Según tu criterio y experiencia profesional, ¿qué variables consideras más relevantes y pertinentes elegir para ser incluidas como contenidos a trabajar en un programa de acompañamiento para la transición a la vida adulta dirigido a padres/madres acogedores/as?

4. Según tu criterio y experiencia profesional, ¿cuáles serían las variables más importantes a la hora de ser incluidas como contenidos a trabajar en un programa de entrenamiento en habilidades para la transición a la vida adulta dirigido a los/as adolescentes en acogida para garantizar una autonomía óptima?

7.4. Procedimiento.

El primer paso a llevar a cabo, es realizar la solicitud de permiso al Comité de Ética de Investigación en Humanos de la Universidad de Jaén (Anexo 11). Tras ser aceptado, se contactará con la Delegación Territorial de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía (Paseo de la Estación, 19) para acceder a los profesionales del acogimiento familiar que puedan formar parte de nuestra futura muestra. En caso de obtener los permisos necesarios de la Junta de Andalucía se procederá a identificar a aquellos que cumplan los criterios de inclusión en nuestra muestra. Con la ayuda de los responsables del área competente, se captará a los profesionales vía email para convertirse en los participantes de nuestro estudio. Se les informará de los objetivos del estudio y tras aceptar participar se les proporcionará el consentimiento informado (Anexo 12) y la autorización para ser grabados (Anexo 13) para que los firmen. Una vez recibidos estos documentos firmados, las entrevistas tendrán lugar en su horario de trabajo en un lugar cómodo y discreto que tendrá que ser previsto por los/as investigadores/as. La entrevista semiestructurada a los profesionales se hará de modo presencial, de forma que uno de los investigadores hará las preguntas y otro tomará notas en un diario de campo. Además, la entrevista será grabada para su posterior transcripción. La entrevista girará en torno a su experiencia como profesionales del acogimiento familiar de forma que podrán dar una información amplia y enriquecida sobre la transición a la

vida adulta de los/as jóvenes extutelados y su grado de autonomía en relación a las variables seleccionadas para la propuesta de investigación. En el caso de los profesionales adscritos a la asociación APRAF Jaén el procedimiento sería el mismo.

Paralelamente, las personas encargadas de llevar a cabo la investigación se pondrán en contacto con la Asociación APRAF Jaén (Asociación para la promoción del Acogimiento Familiar) situada en la Avda Eduardo García Maroto 5, Entreplanta A, 23006 Jaén. Teléfono de contacto 953087685. En esta primera toma de contacto se concertará una cita presencial en la que nos presentaremos y explicaremos a la directora de la asociación los objetivos de la investigación. En esta cita se aprovechará para pedirle si puede hacer de nexo entre los/las investigadores/as y las familias de acogida y menores de la provincia que compondrán la futura muestra del estudio. A las familias que cumplan con los criterios de inclusión del estudio, se les enviará un email con la información de los objetivos del estudio. Aquellas que quieran participar, deberán firmar tanto el consentimiento informado (Anexo 12) como la autorización para la participación de sus hijos/as menores de edad (Anexo 14).

Una vez recibidos los consentimientos informados y las autorizaciones correspondientes, para pasar los cuestionarios o escalas seleccionados tanto a las familias como a los menores, se utilizará el correo electrónico y se les dará indicaciones detalladas de cómo cumplimentarlo, así como de la privacidad y confidencialidad en el uso de los datos obtenidos.

8. PLAN DE ANÁLISIS.

8.1. Información cuantitativa.

Para dar respuesta a los objetivos específicos 1, 2 y 4 establecidos anteriormente, se llevarían a cabo análisis estadísticos de los datos obtenidos tras la ejecución del estudio.

En primer lugar, para tener una visión general de las puntuaciones obtenidas en las variables (tanto independientes como dependiente) y sus dimensiones tanto de la familia acogedora como del/de la adolescente, se emplearía un análisis estadístico descriptivo para obtener información sobre la media, la desviación típica y las puntuaciones mínimas y máximas. Para ello, se utilizaría un software disponible en las aplicaciones de la Universidad de Jaén (SPSS v.27). La información podría presentarse en formato de tabla para facilitar la comprensión (Anexo 15).

En segundo lugar, para responder al OE1 en el que se pretendía analizar en qué grado variables psicosociales como la motivación para el acogimiento, el estilo educativo, la inteligencia emocional y las habilidades sociales de las familias acogedoras predicen un mejor ajuste del menor en su transición a la vida adulta, se haría un análisis de regresión. Este análisis permite determinar en qué grado las puntuaciones del menor en cuanto a su nivel de autonomía en el tránsito a la vida adulta (VD) son explicadas a partir de las variables independientes asociadas a la familia acogedora. Por otro lado, nos da información sobre cuál o cuáles variables tienen mayor importancia a la hora de predecir una puntuación alta en el nivel de autonomía de los/as adolescentes.

En tercer lugar, para responder al OE2 orientado a analizar en qué grado el tipo de apego desarrollado con la familia acogedora y biológica, la inteligencia emocional, la autoestima del menor y el apoyo social predicen un mejor ajuste de éste en su transición a la vida adulta, se realizaría un análisis de regresión jerarquizado que aporta información sobre en qué grado las puntuaciones obtenidas en el nivel de autonomía quedan explicadas por las variables independientes elegidas asociadas a el/la adolescente. Así mismo, indica cuál o cuáles variables tienen mayor capacidad predictora de una adecuada autonomía en la transición a la vida adulta.

Para dar respuesta al OE4 se utilizaría el análisis de varianza ANOVA, que analizará las varianzas de efectos de una o más variables con dos o más factores. Este análisis permite ver si existen diferencias en el proceso más o menos adaptado de transición a la vida adulta en función del nivel de ingresos (alto, medio o bajo) o el nivel educativo de los padres (ESO, Bachillerato, formación profesional de grado medio/formación profesional de grado superior, educación universitaria). Así mismo, permite identificar si existen diferencias en el proceso de emancipación en función de la edad en el momento del acogimiento (5-7/7-11/11-15) o el género de el/la adolescente (hombre/mujer/otro). En el caso de las variables con más de dos niveles, se emplearía un análisis post hoc (Tukey) que permite hacer comparaciones por pares entre variables con tres o más niveles.

Finalmente, para generar un análisis de las asociaciones múltiples de todas las variables, dependientes e independientes, y sus categorías, se emplearía el análisis de correspondencias múltiples (ACM). El ACM pretende generar un resultado en el que las variables de la misma categoría se presenten de manera cercana, mientras que los de categorías diferentes se alejen entre sí.

8.2. Información cualitativa.

Para dar respuesta al OE3 orientado a analizar la percepción de los profesionales asociados al acogimiento familiar sobre qué variables psicosociales y sociodemográficas afectan en mayor grado al proceso de transición a la vida adulta del menor acogido, tras la transcripción literal de las entrevistas y una vez ordenadas las observaciones del diario de campo, se realizaría el análisis de contenido. La idea es identificar y extraer las ideas principales sobre las variables de interés y redactarlas a modo de conclusión.

9. PLAN DE CONTINGENCIA.

Se deben identificar con antelación las dificultades que pueden aparecer a lo largo del proceso para desarrollar un plan de contingencias con el que se consiga minimizar el impacto.

El primer aspecto a abordar es el hecho de que pocas familias/menores/profesionales cumplan con nuestros criterios de inclusión en el estudio. En este caso se podrían modificar sensiblemente dichos criterios si eso permite ampliar la futura muestra para la recogida de datos.

Otro problema que puede surgir es que aún habiendo familias/menores/profesionales que cumplan estos requisitos, no estén seguros de participar en el estudio. Para resolver este inconveniente, se podría pedir la colaboración de los referentes tanto de APRAF como de la Delegación Territorial para que pudieran intermediar y animar a la posible muestra a la participación.

En caso de que los participantes tengan dudas de cómo rellenar los cuestionarios, se les ofrecerá un contacto más cercano (además del correo electrónico) para trasladarlas y que puedan ser resueltas.

Para medir el grado de autonomía de los/as adolescentes, se ha elegido la Escala de Autonomía en el Tránsito a la Vida Adulta (EDATVA) desarrollada por Bernal *et al*, (2020). Sin embargo, no se dispone de su versión completa, por tanto, en el caso de que el estudio se lleve a cabo, se podría contactar con los autores y pedirles el acceso a todos los ítems que la componen:

- teresitabernal@usantotomas.edu.co
- mmelendro@edu.uned.es
- claudiacharry@usantotomas.edu.co

Por último, durante la entrevista a los profesionales, además de usar la grabadora de voz, sería conveniente ir tomando notas, para que en el caso de que no se oiga bien o no se haya grabado, disponer de la información que interesaba obtener.

10. CONCLUSIONES Y APLICACIONES PRÁCTICAS.

Como se ha visto, la transición a la vida adulta de los/as egresados del sistema de protección tiene lugar de forma abrupta, rápida y con más dificultades en distintos ámbitos. Para minimizar las consecuencias derivadas de una emancipación apresurada, es necesario el desarrollo de programas que ayuden a facilitar este proceso.

En el caso de la modalidad de acogimiento familiar permanente en familia ajena, esta propuesta de investigación pretende identificar cuáles son las variables asociadas tanto a la familia acogedora como a los/as adolescentes que predicen un mayor nivel de autonomía en el tránsito a la vida adulta. Conocer estas variables permitiría incluirlas como contenidos a trabajar en programas de acompañamiento a las familias acogedoras en la transición a la vida adulta de sus hijos/as o en programas de entrenamiento para la emancipación dirigidos a los/as adolescentes tutelados a edades más tempranas, no sólo en el momento de cumplir la mayoría de edad. En este último caso, sería conveniente introducir la figura del mentor-tutor externo a la familia acogedora o contemplar la posibilidad de la profesionalización de dichas familias.

Finalmente es necesario promover más investigaciones en el escenario descrito ya que se pueden estar dejando de lado variables con una buena capacidad predictora del éxito en el proceso de emancipación.

11. REFERENCIAS.

- Alonso, E., Santana, L.E. y Feliciano, L. (2018). Trayectorias de empleabilidad de los jóvenes que abandonan el sistema de protección. *Educatio Siglo XXI*, 36 (3), 485-504. <http://dx.doi.org/10.6018/j/350101>.
- Armsden, G. C., and Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.

- Aroca-Montolío, C., y Cánovas-Leonhardt, P. C. (2012). Los Estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: Revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 149-176.
- Atienza, F., Moreno, Y., y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista Psicología Universitas Tarraconensis*, 22, 29-42.
- Ayvar-Velásquez, H. G. (2016). La autoestima y la asertividad en adolescentes de educación secundaria de un colegio estatal y particular de un sector del distrito de Santa Anita. *Av.psicol.*, 24 (2), 193-203.
- Barnett, S. (2020). Foster care youth and the development of autonomy. *International Review of Psychiatry*, 32 (3), 265-271. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1720622>.
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual, Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Baron, R. C. y Salzer, M. S. (2002). Accounting for unemployment among people with mental illness. *Behavioral Sciences and the Law*, 20 (6), 585-599.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revised. *Family Relations*, 45 (4), 405-414. <https://doi.org/10.2307/585170>.
- Bernal, T. y Melendro, M. (2017). Resolución de conflictos desde la resiliencia. El caso de los jóvenes extutelados en Colombia. *Revista de Paz y Conflictos*, 10 (2), 65-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280661>.
- Bernal, T., Melendro, M., Charry, C. y Goig, R. (2020). La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72 (2), 29-44. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.76175>.
- Bernal Romero, T., Melendro, M. y Charry, C. (2020). Escala de autonomía para la transición a la edad adulta para jóvenes: Diseño y validación. *Fronteras en Psicología*, 11, artículo 457. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00457>.
- Bernedo Muñoz, I. M. y Fuentes Rebollo, M. J. (2010). Necesidades de apoyo y satisfacción en los acogimientos con familia extensa. *Anales de Psicología /*

- Annals of Psychology*, 26 (1), 95–103.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/92011>.
- Biehal, N., Clayden, J., Stein, M. and Wade, J. (1992). *Prepared for Living?* London: National Children's Bureau.
- Bocanegra-Abad, N. (2017). *Autoestima y depresión en un grupo de adolescentes huérfanos y no huérfanos de Lima*. Tesis de Diploma. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Brito, A. (2015). *Programa de entrenamiento en habilidades básicas de interacción social para estudiantes de la ELAM*. La Habana: Universitaria.
<https://ebookcentral-proquest-com.accedys2.bbt.ku.se/lib/bull-ebooks/detail.action?docID=4183778>.
- Buri, J. R. (1991). Cuestionario de Autoridad Parental. *Revista de evaluación de la personalidad*, 57 (1), 110–119. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_13.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C. Rivera, M. y Piqueras, J. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento de evaluación de las habilidades sociales: el “Cuestionario de habilidades sociales” (CHASO). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual* 25 (1), 5-24.
https://www.researchgate.net/publication/316582949_Desarrollo_y_validacion_de_un_nuevo_instrumento_para_la_evaluacion_de_las_habilidades_sociales_el_Cuestionario_de_habilidades_sociales_CHASO.
- Cameron, C. (2007). Education and self-reliance among care leavers. *Adoption and Fostering*, 31 (1), 39–49.
- Campos, G., Goig, R. y Cuenca, E. (2020). La importancia de la red de apoyo social para la emancipación de jóvenes en acogimiento residencial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 18 (1), 27-54.
- Cashmore, J. y Paxman, M. (1996). *Wards Leaving Care: A Longitudinal Study*. New South Wales: New South Wales Department of Community Services.
- Ceballos-Ospino, G. A., Suárez-Colorado, Y., Suescún-Arregocés, J., Gamarra-Vega, L. M., González, K. E., y Sotelo-Manjarres, A. P. (2015). Ideación suicida, depresión

- y autoestima en adolescentes de Santa Marta. *Duazary*, 12 (1), 15-22.
<http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/1394/895>.
- Courtney, M.E., Piliavin, I., Grogan-Kaylor, A. and Nesmith, A. (2001). Foster youth transitions to adulthood: a longitudinal view of youth leaving care. *Child Welfare*, 80 (6), 685–717.
- Crandell, L., Fitzgerald, H. E. and Whipple, E. (1997). Dyadic Synchrony in Parent - Child interactions: A Link with Maternal Representations of Attachment Relationship. *Infant Mental Health Journal*, 18 (3), 247 - 264.
<https://aperturas.org/articulo.php?articulo=0000404&a=Los-Modelos-Operativos-Internos-IWM-dentro-de-la-teoria-del-apego>.
- Crowell, J., and Feldman, S. (1989). Assessment of mothers' working models of relationship: Some clinical implications. *Infant Mental Health Journal*, 10 (3), 173 -184.
- Curbelo, E.A. y Yusta, R. (2022). El Trabajo Social y el acogimiento familiar de la infancia y la adolescencia: nuevos enfoques y nuevas miradas. *Márgenes: revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 105, 1-33.
- Dambi, J., Corten, L., Chiwaridzo, M., Jack, H., Mlambo, T. y Jelsma, J. (2018). Una revisión sistemática de las propiedades psicométricas de las traducciones y adaptaciones transculturales de la Escala de Apoyo Social Percibido Multidimensional (MSPSS). *Resultados de salud y calidad de vida*, 16, [80].
<https://doi.org/10.1186/s12955-018-0912-0>.
- De Juanas, A., Díaz-Esterri, J., García-Castilla, J. y Goig-Martínez, R. (2022). La influencia de la preparación para las relaciones socioafectivas en el bienestar psicológico y la autonomía de los jóvenes en el sistema de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 51-68.
- De Lucas, M.T. y Montañés, F. (2006). Estilos y representaciones de apego en consumidores de drogas. *Adicciones*, 18 (4), 377-386.
- Del Valle, J. F. Álvarez, E. y Bravo, A. (2003). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 235-249.

- Del Valle, J.F., Bravo, A., Álvarez, E. y Fernanz, A. (2008). Adult self sufficiency and social adjustment in care leavers from children's homes: a long term assessment. *Child and family Social Work*, 13, 12-22.
- Díaz, D., Fuentes, I. y Senra, N. (2019). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Conrado* 14 (64). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000400098.
- Dixon, J. (2008). Young people leaving care: health, well-being and outcomes. *Child & Family Social Work*, 13, 207-217.
- Dixon, J. y Stein, M. (2005). Leaving Care, Throughcare and Aftercare in Scotland. London: Jessica Kingsley.
- Extremuera, N., Rey, L. y Sánchez, N. (2019). Adaptación al castellano del Wong and Low Emotional Intelligence Scale. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. http://www.appliedpositivelab.com/media/archivosPublicaciones/Validacion_WLEIS_NewscWo.pdf.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (2009). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. I Congreso Internacional de inteligencia emocional. Fundación Marcelino Botín.
- Ferrel-Ortega, F., Vélez-Mendoza, J. y Ferrel-Ballestas, L. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Revista Encuentros*, 12 (2), 35-47. <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n2/v12n2a03.pdf>
- Festinger, T. (1983). No One Ever Asked Us: A Postscript to Foster Care. New York: Columbia University Press.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. and Higgitt, A. (1991). Measuring the ghost in the nursery: An empirical study of the relation between parents' mental representation of childhood experience and security of attachment. *Bulletin of the Ana Freud Centre*, 14, 115 -131.

- García, A.J. (2016). *Competencias sociales en las relaciones interpersonales y grupales*. Pirámide.
- García, C., de la Herrán, A. e Imaña, A. (2007). El acogimiento residencial como medida de protección al menor. Madrid: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.
- Goodkind, S., Schelbe, L.A. and Shook, J.J. (2011). Why youth leave care: Understandings of adulthood and transition successes and challenges among youth aging out of child welfare. *Children and Youth Services Review*, 33 (6), 1039–1048.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Gradaïlle, R., Montserrat, C. and Ballester, L. (2018). Transition to adulthood from foster care in Spain: A biographical approach. *Children and Youth Services Review*, 89, 54-61.
- Harrison, S. (2014). *La Autoestima*. PONCE.
- Hidalgo-Vicario, M. I. y Sánchez-Santos, L. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Manifestaciones clínicas y evolución. Diagnóstico desde la evidencia científica. *Pediatría Integral*, 18 (9), 609-623. <https://doi.org/10.5944/rppc>.
- Junta de Andalucía. (s.f.). Acogimiento residencial en centros de protección de menores. [https:// bit.ly/2XW2fJa](https://bit.ly/2XW2fJa).
- Kail, R. V., Cavanaugh, J., Hernán D'Borneville, E. J., Madrigal Muñiz, Ó., & Santiago Huerta, Y. (2011). *Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital* (QUINTA EDICIÓN.) CENGAGE Learning.
- Lemon, K., Hines, A. M., & Merdinger, J. (2005). From foster care to young adulthood: The role of independent living programs in supporting successful transitions. *Children and Youth Services Review*, 27 (3), 251–270. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.09.005>.
- Lenz-Rashid, S. (2006). Employment experiences of young adults: Are they different for youth with a history of foster care? *Children and Youth Services Review*, 28 (3), 235-259.

- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado, 180, de 29 de julio de 2015. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8470>.
- López López, M. & Del Valle, J.F. (2016). The foster care experience: An exploration of foster carers motivation, satisfaction and needs. *Psicothema*, 28 (2), 122-129.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y F. del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Revista Anales de la Psicología*, 29 (1), 187-196. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542>.
- Martín, N., Cueli, M., Cañamero, L.M. y González- Castro, P. (2022). ¿Qué sabemos sobre los estilos educativos parentales y los trastornos en la infancia y adolescencia? Una revisión de la literatura. *Revista de Psicología y Educación*, 17 (11), 44-53. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/215.pdf>.
- Martín-Cabrera, E., González, P., Chirino, E. y Castro, J.J. (2020). Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, 35, 101-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7445645>.
- Massinga, R., y Pecora, P. J. (2004). Providing better opportunities for older children in the child welfare system. *The Future of Children*, 14 (1), 151-173.
- Mata, S., Conrado-Montes, M. y Calero, M.D. (2016). Sociabilidad y problemas de conducta en adolescentes con riesgo de exclusión social. *Psicología Conductual*, 24 (1), 127-139. <https://search.proquest.com/openview/29e990cdc97707405765fb8194bdba6b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=966333>.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?” En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (3-31). New York: Basic Books.
- Melendro M. y De Juanas, A. (2022). Transición a la vida adulta de los y las jóvenes en acogimiento residencial. Una trayectoria hacia el compromiso, la autonomía y la responsabilidad social. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, 40, 9-14. <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI>.

- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2021). *Acogimiento familiar*. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/acogimiento-familiar.htm>.
- Montserrat, C. y Baena, M. (2016). Evaluación del proceso de emancipación de los jóvenes en acogimiento residencial o familiar. En Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social (271-280). Universidade de Santiago de Compostela. En L. Ballester, J. A. Caride, M.
- Moreno, J.M., García Baamonde, M.E. y Blázquez, M. (2010) Desarrollo lingüístico y adaptación escolar en niños en acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 26 (1), 189-196.
- Naccarato T., Brophy, M. y Courtney, M. E. (2010). Employment outcomes of foster youth: The results from the Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Foster Youth. *Children and Youth Services Review*, 32 (4), 551–559.
- Narendorf, S. C. y McMillen J. C. (2010). Substance use and substance use disorders as foster youth transition to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 32 (1), 113–119.
- Oriol, X., Sala-Roca, J., y Filella, G. (2014). Emotional competences of adolescents in residential care_ Analysis of emotional difficulties for intervention. *Children and Youth Services Review*, 44, 334-340.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M. M., Gázquez, J. J., Oropesa, N. F., Simón, M. M., & Saracosti, M. (2019). Parenting practices, life satisfaction and the role of self-esteem in adolescents. *International Journal of Environmental research and public health*, 16 (20), e4045. <https://doi.org/10.3390/ijerph16204045>
- Pinkerton, J. y McCrea, R. (1999). *Meeting the Challenge? Young People Leaving Care in Northern Ireland*. Aldershot: Ashgate.
- Ramírez-Coronel, A.A., Martínez Suárez, P.C., Cabrera Mejía, J.B., Buestán Andrade, P.A., Torracchi-Carrasco, E. y Carpio Carpio, M.G. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39 (2), 209-214.

- Rashid, S. (2004). Evaluating a transitional living program for homeless, former foster care youth. *Research on Social Work Practice*, 14 (4), 240-248. <https://doi.org/10.1177/1049731503257883>.
- Real Fernández, M., Navarro Soria, I., Martín-Aragón Gelabert, M., Terol Cantero, M^a C. (2020). “Acogimiento familiar en España: un estudio de revisión”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 84, 8-24, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/inavarro2.pdf>.
- Rodríguez, R. (2006). La integración social y laboral de jóvenes que han estado tutelados y tuteladas por la Junta de Andalucía y han cumplido la mayoría de edad. *Estudios de Juventud*, 74, 251-277.
- Rutman, D., Hubberstey, C., Barlow, A. y Brown, E. (2005). When Youth Age Out of Care. A Report on Baseline Findings. Victoria: School of Social Work, University of Victoria. <http://socialwork.uvic.ca/docs/research/whenyouthage.pdf>.
- Sala-Roca, J., Jariot, M., Villalba, A., y Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31, 1251-1257.
- Santana González, L. (2013). *Trabajo social y protección de menores: una mirada al acogimiento familiar*. Trabajo fin de grado. Universidad de La Laguna.
- Santos-Vega, M.X., Ortega-Andeane, P. y Toledano-Toledano, F. (2021). Validez y confiabilidad de la Escala de Apoyo Social Percibido (MSPSS). *Psicooncología* 18(2), 333-345. <https://dx.doi.org/10.5209/psic.77756>.
- Sartori, M.S. y López, M.C. (2016). Habilidades sociales: su importancia en mujeres con diagnóstico de síndrome de Turner. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1055-1067.
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R. y Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: Impacto sobre el ajuste psicológico. [Emotional competence and self-esteem in adolescence: Impact on psychological adjustment]. *Revista De Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 6 (1), 51-56. <http://www.ujaen.debiblio.com/login?&url=https://www.proquest.com/scholarly>

-journals/competencias-emocionales-y-autoestima-en-la/docview/2296330998/se-2.

- Sevillano-Monje, V. y González-Monteagudo, J. (2022). Preparación para la transición desde los centros de protección en Andalucía. *Prisma Social: revista de investigación social*, (38), 179-200. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4598>.
- Simo, D. F., y Fernández, X. M. C. (2018). Longitudinal analysis of the transition to adulthood of people separated from the child and adolescent welfare system. [Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia] *Bordon. Revista De Pedagogía*, 70 (2), 25-38. <https://www.scopus.com/citation/output.uri?origin=recordpage&view=&src=s&eid=2-s2.0-85064606224&outputType=quikbib>.
- Soares, I. y Dias, P. (2007). Apego y psicopatología en jóvenes y adultos, Contribuciones recientes de la investigación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 177-195.
- Sulimani-Aidan, Y., y Benbenishty, R. (2011). Future expectations of adolescents in residential care in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(7), 1134-1141.
- Thompson, A., Greeson, J. y Brunsink, A. (2016). Natural mentoring among youth in and aging out of foster care: a systematic review. *Children and Youth Services Review*, 61, 40-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.12.006>.
- Thompson, L., Watt, E. y McArthur, M. (2016). Literature Review: Foster Carer Attraction, Recruitment, Support and Retention, Canberra, Australian Catholic University, Institute of Child Protection Studies.
- Urban Institute (2008). Coming of age: Employment outcomes for youth who age out of foster care through their middle twenties. http://www.urban.org/UploadedPDF/1001174_employment_outcom.
- Wong, C.-S. y Law, KS (2002). Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS). <https://doi.org/10.1037/t07398-000>.

12. ANEXOS.

Anexo 1: Enlace al cuestionario para padres/madres de las familias acogedoras

<https://docs.google.com/forms/d/1Gq6xinZHZZNdi7a9nDNC-HotOzeKCxSKgxeozoBI8Sc/edit>.

Anexo 2: Escala PAQ (estilo educativo)

DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN DE ESTILOS PARENTALES ENTRE JÓVENES Y ADULTOS

ANEXOS

Cuestionario Breve de Prácticas Parentales (versión para padres)

Marque la opción que se adecue a su situación:

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
EP1. Motivo a mi hijo(a) a hablar de sus problemas	1	2	3	4	5
EP2. Disciplino a mi hijo(a) por medio del castigo más que usando la razón	1	2	3	4	5
EP5. Felicito a mi hijo(a) cuando se porta bien	1	2	3	4	5
EP9. Muestro comprensión (empatía) cuando mi hijo(a) se encuentra herido(a) o frustrado(a)	1	2	3	4	5
EP10. Castigo a mi hijo(a) quitándole privilegios con poca o ninguna explicación	1	2	3	4	5
EP12. Brindo confianza y entendimiento cuando mi hijo(a) se encuentra triste	1	2	3	4	5
EP13. Grito y rezongo cuando mi hijo(a) se porta mal	1	2	3	4	5
EP17. Ofendo y critico para que mi hijo(a) mejore	1	2	3	4	5
EP19. Jalo con fuerza a mi hijo(a) cuando es desobediente	1	2	3	4	5
EP21. Estoy atenta(o) a los deseos y necesidades de mi hijo(a)	1	2	3	4	5
EP23. Discuto con mi hijo(a)	1	2	3	4	5
EP25. Explico a mi hijo(a) las razones de las reglas que deben ser obedecidas	1	2	3	4	5
EP26. Me preocupo más de mis sentimientos que de los sentimientos de mis hijo(a)s	1	2	3	4	5
EP27. Le digo a mi hijo(a) que aprecio sus logros o sus intentos de lograr algo	1	2	3	4	5
EP29. Ayudo a mi hijo(a) a entender el impacto de la conducta motivándolo(a) a que hable acerca de las consecuencias de sus propias acciones	1	2	3	4	5
EP32. Exploto en enojo con mi hijo(a)	1	2	3	4	5
EP33. Me doy cuenta de los problemas y preocupaciones que tiene mi hijo(a) en la escuela	1	2	3	4	5
EP35. Le expreso afecto a mi hijo(a) con abrazos o besos (o al cargarlo)	1	2	3	4	5
EP37. Empleo el castigo físico como una manera de disciplinar a mi hijo(a)	1	2	3	4	5
EP42. Hablo y razono con mi hijo(a) cuando se porta mal	1	2	3	4	5
EP43. Doy una cachetada a mi hijo(a) cuando se porta mal	1	2	3	4	5
EP48. Animo a mi hijo(a) a que libremente exprese lo que siente cuando no está de acuerdo conmigo	1	2	3	4	5
EP50. Ofendo y critico a mi hijo(a) cuando no hace bien lo que tiene que hacer	1	2	3	4	5
EP51. Respeto las opiniones de mi hijo(a) al ayudarlo a que las exprese	1	2	3	4	5
EP53. Le explico a mi hijo(a) cómo me siento con su buena o mala conducta	1	2	3	4	5
EP54. Amenazo a mi hijo(a) con castigarlo(a) con poca o ninguna justificación	1	2	3	4	5
EP56. Cuando mi hijo(a) me pregunta por qué tiene que hacer algo, le contesto que porque yo lo digo o porque soy su mamá (o papá) o porque así lo quiero	1	2	3	4	5
EP59. Exijo (demando) a mi hijo(a) que haga las cosas	1	2	3	4	5
EP61. Jalo (o jaloneo) a mi hijo(a) cuando es desobediente	1	2	3	4	5
EP62. Explico a mi hijo(a) las razones de las reglas (de la casa)	1	2	3	4	5

Cuestionario Breve de Prácticas Parentales (versión para hijos)

Marca la opción que mejor se adecue a tu situación:

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
EP1. Mis padres me motivan a hablar con ellos de mis problemas	1	2	3	4	5
EP2. Mis padres me disciplinan por medio del castigo más que usando la razón	1	2	3	4	5
EP5. Mis padres me felicitan cuando me porto bien	1	2	3	4	5
EP9. Mis padres muestran comprensión (empatía) cuando me encuentro herido(a) o frustrado(a)	1	2	3	4	5
EP10. Mis padres me castigan quitándome privilegios con poca o ninguna explicación	1	2	3	4	5
EP12. Mis padres me brindan confianza y entendimiento cuando me encuentro triste	1	2	3	4	5
EP13. Mis padres me gritan o rezongan cuando me porto mal	1	2	3	4	5
EP17. Mis padres me ofenden y critican para que mejore	1	2	3	4	5
EP19. Mis padres me jalan (o jalonean) con fuerza cuando soy desobediente	1	2	3	4	5
EP21. Mis padres están atentos a mis deseos y necesidades	1	2	3	4	5
EP23. Mis padres discuten conmigo	1	2	3	4	5
EP25. Mis padres me explican las razones de las reglas que deben ser obedecidas	1	2	3	4	5
EP26. Mis padres se preocupan más de sus sentimientos que de los míos	1	2	3	4	5
EP27. Mis padres me dicen que aprecian mis logros o intentos de lograr algo	1	2	3	4	5
EP29. Mis padres me motivan a que hable acerca de las consecuencias de mis propias acciones	1	2	3	4	5
EP32. Mis padres explotan en enojo conmigo	1	2	3	4	5
EP33. Mis padres se dan cuenta de mis problemas y preocupaciones de la escuela (o trabajo)	1	2	3	4	5
EP35. Mis padres me expresan afecto con abrazos o besos	1	2	3	4	5
EP37. Mis padres emplean el castigo físico como una manera de disciplinarme	1	2	3	4	5
EP42. Mis padres hablan y razonan conmigo cuando me porto mal	1	2	3	4	5
EP43. Mis padres me dan una cachetada cuando me porto mal	1	2	3	4	5
EP48. Mis padres me animan a que libremente exprese lo que siento cuando no estoy de acuerdo con ellos	1	2	3	4	5
EP50. Mis padres me ofenden y critican cuando no hago bien lo que tengo que hacer	1	2	3	4	5
EP51. Mis padres respetan mis opiniones ayudándome a que las exprese	1	2	3	4	5
EP53. Mis padres me explican cómo se sienten con mi buena o mala conducta	1	2	3	4	5
EP54. Mis padres me amenazan con castigarme con poca o ninguna justificación	1	2	3	4	5
EP56. Cuando pregunto a mis padres por qué tengo que hacer algo, me contestan que porque ellos lo dicen o porque es mi mamá (o papá) o porque así lo quieren	1	2	3	4	5
EP59. Mis padres me exigen que haga las cosas	1	2	3	4	5
EP61. Mis padres me jalan (jalonean) cuando soy desobediente	1	2	3	4	5
EP62. Mis padres me explican las razones de las reglas (de la casa)	1	2	3	4	5

Anexo 3: Escala WLEIS (inteligencia emocional)

Versión al castellano del Wong and Law Emotional Intelligence Scale

Instrucciones:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con un círculo la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5	6	7
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

1.- La mayoría de las veces sé distinguir porqué tengo ciertos sentimientos. (P Intra)	1	2	3	4	5	6	7
2.- Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos. (P Inter)	1	2	3	4	5	6	7
3.- Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas. (AE)	1	2	3	4	5	6	7
4.- Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional. (RE)	1	2	3	4	5	6	7
5.- Tengo una buena comprensión de mis propias emociones. (P Intra)	1	2	3	4	5	6	7
6.- Soy un buen observador de las emociones de los demás. (P Inter)	1	2	3	4	5	6	7
7.- Siempre me digo a mí mismo que soy una persona competente. (AE)	1	2	3	4	5	6	7
8.- Soy capaz de controlar mis propias emociones. (RE)	1	2	3	4	5	6	7
9.- Realmente comprendo lo que yo siento. (P Intra)	1	2	3	4	5	6	7
10.- Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás. (P Inter)	1	2	3	4	5	6	7
11.- Soy una persona auto-motivadora. (AE)	1	2	3	4	5	6	7
12.- Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado. (RE)	1	2	3	4	5	6	7
13.- Siempre sé si estoy o no estoy feliz. (P Intra)	1	2	3	4	5	6	7
14.- Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean. (P Inter)	1	2	3	4	5	6	7
15.- Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda. (AE)	1	2	3	4	5	6	7
16.- Tengo un buen control de mis propias emociones. (RE)	1	2	3	4	5	6	7

Percepción Intrapersonal	= (P Intra)/4	_____
Percepción Interpersonal	= (P Inter)/4	_____
Asimilación Emocional	= (AE)/4	_____
Regulación Emocional	= (RE)/4	_____
Inteligencia Emocional total	= (P Intra+P inter+AE+RE)/4	_____

Anexo 4: Escala CHASO-III (habilidades sociales)

APÉNDICE

Código:_____ Edad:_____ Mujer ☐ Hombre ☐ Estudios/Profesión:_____ Pareja: Sí ☐ No ☐

CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES (CHASO)

(Caballo, Salazar, Iruña y Equipo de Investigación CISO-A, 2016)

El siguiente cuestionario ha sido construido para proporcionar información sobre la forma como Vd. actúa normalmente, reflejando la probabilidad con la que llevaría a cabo la conducta si se presentara la ocasión. Responda señalando con una **X** en la casilla correspondiente el grado en que cada uno de los comportamientos incluidos en el cuestionario son característicos o propios de usted, conforme a la siguiente puntuación:

1	2	3	4	5
Muy poco característico de mí	Poco característico de mí	Moderadamente característico de mí	Bastante característico de mí	Muy característico de mí

Por favor, no deje ningún ítem sin contestar y hágalo de manera **sincera**; no se preocupe porque no existen respuestas correctas o incorrectas. Muchas gracias por su colaboración.

1. Pedir disculpas cuando mi comportamiento ha molestado a otra persona	1	2	3	4	5
2. Pedir que baje la voz a alguien que está hablando demasiado alto en el cine	1	2	3	4	5
3. Mantener la calma cuando me he equivocado delante de otras personas	1	2	3	4	5
4. Decir a alguien que no se cuele en la fila	1	2	3	4	5
5. Pedir a una persona que me atrae que salga conmigo	1	2	3	4	5
6. Decir a otra persona que respete mi turno de palabra	1	2	3	4	5
7. Disculparme cuando me equivoco	1	2	3	4	5
8. Decir que "no" cuando no quiero prestar algo que me piden	1	2	3	4	5
9. Decir a una persona que me atrae que me gustaría conocerla mejor	1	2	3	4	5
10. Mantener la calma cuando me hacen una broma en público	1	2	3	4	5
11. Decir a otra persona que deje de molestar o de hacer ruido	1	2	3	4	5
12. Responder a una pregunta de un profesor en clase o de un superior en una reunión	1	2	3	4	5
13. Invitar a salir a la persona que me gusta	1	2	3	4	5
14. Hablar en público ante desconocidos	1	2	3	4	5
15. Mantener la calma ante las críticas que me hacen otras personas	1	2	3	4	5
16. Decir que me gusta a una persona que me atrae	1	2	3	4	5
17. Hablar ante los demás en clase, en el trabajo o en una reunión	1	2	3	4	5
18. Salir con gente que casi no conozco	1	2	3	4	5
19. Pedir disculpas a alguien cuando he herido sus sentimientos	1	2	3	4	5
20. Insistir en saludar a alguien cuando antes no me ha respondido	1	2	3	4	5
21. Dar una expresión de cariño (besos, abrazos, caricias) a personas que quiero	1	2	3	4	5
22. Asistir a una fiesta donde no conozco a nadie	1	2	3	4	5

23.Mantener la calma al hacer el ridículo delante de otras personas	1	2	3	4	5
24.Participar en una reunión con personas de autoridad	1	2	3	4	5
25.Responder a una crítica injusta que me hace una persona	1	2	3	4	5
26.Expresar una opinión diferente a la que expresa la persona con la que estoy hablando	1	2	3	4	5
27.Hablar con gente que no conozco en fiestas y reuniones	1	2	3	4	5
28.Responder a una crítica que me ha molestado	1	2	3	4	5
29.Mantener una posición contraria a la de los demás si creo que tengo razón	1	2	3	4	5
30.Dar una expresión de apoyo (abrazo, caricia) a una persona cercana cuando lo necesita	1	2	3	4	5
31.Mostrar afecto hacia otra persona en público	1	2	3	4	5
32.Pedir explicaciones a una persona que ha hablado mal de mí	1	2	3	4	5
33.Hacer cumplidos o elogios a la persona que quiero	1	2	3	4	5
34.Rechazar una petición que no me agrada	1	2	3	4	5
35.Mantener una conversación con una persona a la que acabo de conocer	1	2	3	4	5
36.Decir que "no" cuando me piden algo que me molesta hacer	1	2	3	4	5
37.Si alguien ha hablado mal de mí, le busco cuanto antes para aclarar las cosas	1	2	3	4	5
38.Decir que "no" ante lo que considero una petición poco razonable	1	2	3	4	5
39.Pedir disculpas cuando me dicen que he hecho algo mal	1	2	3	4	5
40.Pedir explicaciones a una persona que me ha negado el saludo	1	2	3	4	5

© Fundación VECA (reservados todos los derechos). El cuestionario puede utilizarse para propósitos clínicos y de investigación sin autorización previa. No obstante, queda totalmente prohibida su publicación total o parcial por cualquier medio (electrónico, impreso, etc.) sin previa autorización por escrito de la Fundación VECA.

Instrucciones para la corrección del CHASO y las habilidades que evalúa:

Habilidad 1: *Interactuar con desconocidos* (Suma de los ítems 18, 22, 27 y 35)

Habilidad 2: *Expresar sentimientos positivos* (Suma de los ítems 21, 30, 31 y 33)

Habilidad 3: *Afrontar las críticas* (Suma de los ítems 25, 26, 28 y 29)

Habilidad 4: *Interactuar con las personas que me atraen* (Suma de los ítems 5, 9, 13 y 16)

Habilidad 5: *Mantener la calma ante las críticas* (Suma de los ítems 3, 10, 15 y 23)

Habilidad 6: *Hablar en público/Interactuar con superiores* (Suma de los ítems 12, 14, 17 y 24)

Habilidad 7: *Afrontar situaciones de hacer el ridículo* (Suma de los ítems 20, 32, 37 y 40)

Habilidad 8: *Defender los propios derechos* (Suma de los ítems 2, 4, 6 y 11)

Habilidad 9: *Pedir disculpas* (Suma de los ítems 1, 7, 19 y 39)

Habilidad 10: *Rechazar peticiones* (Suma de los ítems 8, 34, 36 y 38)

Puntuación total: Suma de todos los ítems del cuestionario.

Anexo 5: Escala IPPA (apego)

INVENTARIO DE APEGO A PADRES E IGUALES (IPPA)

©Gay Armsden, Ph.D. and Mark T. Greenberg, Ph.D. ¹

Este cuestionario explora las relaciones que mantienes con la gente que es importante en tu vida; tu madre, tu padre y tus amigos íntimos. Lee detenidamente las indicaciones de cada

Parte I

Las siguientes afirmaciones están relacionadas con los sentimientos hacia tu madre o hacia la persona que haya actuado como una madre contigo. Si te ha cuidado más de una persona (por ejemplo, madre biológica y madre adoptiva) responde a las preguntas pensando en la persona que piensas que ha influido más en tu vida. Lee cada afirmación y rodea con un círculo el número que refleje mejor el grado de veracidad que dicha frase tiene para ti.

	Nunca o casi nunca verdadero	No muy a menudo verdadero	A veces verdadero	A menudo verdadero	Siempre o casi siempre verdadero
1. Mi madre respeta mis sentimientos	1	2	3	4	5
2. Creo que mi madre hace un buen trabajo como madre	1	2	3	4	5
3. Desearía haber tenido una madre diferente	1	2	3	4	5
4. Mi madre me acepta tal y como soy	1	2	3	4	5
5. Me gusta conocer la opinión de mi madre sobre las cosas que me preocupan	1	2	3	4	5
6. Siento que es inútil mostrar mis sentimientos a mi madre	1	2	3	4	5
7. Mi madre sabe cuando estoy enfadado por algo	1	2	3	4	5
8. Hablar de mis problemas con mi madre me hace sentir avergonzado o tonto	1	2	3	4	5

	Nunca o casi nunca verdadero	No muy a menudo verdadero	A veces verdadero	A menudo verdadero	Siempre o casi siempre verdadero
9. Mi madre espera demasiado de mí	1	2	3	4	5
10. Me molesto fácilmente cuando estoy cerca de mi madre	1	2	3	4	5
11. Me molesto mucho más de lo que mi madre puede darse cuenta	1	2	3	4	5
12. Cuando conversamos mi madre se interesa por mi punto de vista	1	2	3	4	5
13. Mi madre confía en mi criterio	1	2	3	4	5
14. Mi madre tiene sus propios problemas, por eso no la molesto con los míos	1	2	3	4	5
15. Mi madre me ayuda a conocerme mejor	1	2	3	4	5
16. Le cuento a mi madre mis problemas y dificultades	1	2	3	4	5
17. Me siento enfadado con mi madre.	1	2	3	4	5
18. No recibo mucha atención de mi madre	1	2	3	4	5
19. Mi madre me ayuda a hablar de mis dificultades	1	2	3	4	5
20. Mi madre me comprende	1	2	3	4	5
21. Cuando estoy enfadado por algo mi madre intenta ser comprensiva	1	2	3	4	5
22. Confío en mi madre	1	2	3	4	5
23. Mi madre no comprende lo que estoy pasando últimamente	1	2	3	4	5
24. Puedo contar con mi madre cuando necesito quitarme un peso de encima	1	2	3	4	5
25. Si mi madre sabe que algo me preocupa me pregunta por ello	1	2	3	4	5

Parte II

Este apartado tiene que ver con tus sentimientos hacia tu padre o el hombre que haya actuado como un padre contigo. Si te ha cuidado más de una persona (por ejemplo padre biológico y padre adoptivo) responde a las preguntas pensando en la persona que piensas que más ha influido más en tu vida. Lee cada afirmación y rodea con un círculo el número que refleje mejor el grado de veracidad que dicha frase tiene para ti.

	Nunca o casi nunca verdadero	No muy a menudo verdadero	A veces verdadero	A menudo verdadero	Siempre o casi siempre verdadero
1. Mi padre respeta mis sentimientos	1	2	3	4	5
2. Creo que mi padre hace un buen trabajo como padre	1	2	3	4	5
3. Desearía haber tenido un padre diferente	1	2	3	4	5
4. Mi padre me acepta tal y como soy	1	2	3	4	5
5. Me gusta conocer la opinión de mi padre sobre las cosas que me preocupan.	1	2	3	4	5
6. Siento que es inútil mostrar mis sentimientos a mi padre	1	2	3	4	5
7. Mi padre sabe cuando estoy enfadado por algo	1	2	3	4	5
8. Hablar de mis problemas con mi padre me hace sentir avergonzado o tonto	1	2	3	4	5
9. Mi padre espera demasiado de mí	1	2	3	4	5
10. Me molesto fácilmente cuando estoy con mi padre	1	2	3	4	5
11. Me molesto mucho más de lo que mi padre puede darse cuenta	1	2	3	4	5
12. Cuando conversamos mi padre se interesa por mi punto de vista	1	2	3	4	5
13. Mi padre confía en mi criterio	1	2	3	4	5
14. Mi padre tiene sus propios problemas, por eso no le molesto con	1	2	3	4	5

los míos

	Nunca o casi nunca verdadero	No muy a menudo verdadero	A veces verdadero	A menudo verdadero	Siempre o casi siempre verdadero
15. Mi padre me ayuda a conocerme mejor	1	2	3	4	5
16. Le cuento a mi padre mis problemas y dificultades	1	2	3	4	5
17. Me siento enfadado con mi padre	1	2	3	4	5
18. No recibo mucha atención de mi padre	1	2	3	4	5
19. Mi padre me ayuda a hablar de mis dificultades	1	2	3	4	5
20. Mi padre me comprende	1	2	3	4	5
21. Cuando estoy enfadado por algo mi padre intenta ser comprensivo.	1	2	3	4	5
22. Confío en mi padre	1	2	3	4	5
23. Mi padre no comprende por lo que estoy pasando últimamente	1	2	3	4	5
24. Puedo contar con mi padre cuando necesito quitarme un peso de encima	1	2	3	4	5
25. Si mi padre sabe que algo me preocupa me pregunta por ello	1	2	3	4	5

Anexo 6: Inventario BarOn-Ice abreviado (inteligencia emocional)

La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA

Nombre : _____ Edad : _____ Sexo : _____
Colegio : _____ Estatal () Particular ()
Grado : _____ Fecha : _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - COMPLETA

Adaptado por
Nelly Ugarriza Chávez
Liz Pajares del Águila

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y solo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1. Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
2. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
3. Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
4. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
5. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
6. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
7. Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
8. Peleo con la gente.	1	2	3	4
9. Tengo mal genio.	1	2	3	4
10. Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
11. Nada me molesta.	1	2	3	4
12. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
13. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
14. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
15. Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
16. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
17. Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
18. Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
19. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
20. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
21. Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
22. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
23. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
24. Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
25. No tengo días malos.	1	2	3	4
26. Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
27. Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
28. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
29. Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
30. Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada	1	2	3	4

Anexo 7: Escala de autoestima de Rosenberg



ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (RSE) (Rosenberg, 1965; Atienza, Balaguer, & Moreno, 2000)

Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un aspa la alternativa elegida.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras	1	2	3	4
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	1	2	3	4
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas	1	2	3	4
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás	1	2	3	4
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	1	2	3	4
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4
7	En general me siento satisfecho conmigo mismo	1	2	3	4
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo	1	2	3	4
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	1	2	3	4
10	A veces pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4

Anexo 8: Escala MSPSS (apoyo social percibido)

Lee cada una de las siguientes frases cuidadosamente. Indica tu acuerdo con cada una de ellas empleando esta escala:

1	2	3	4	5	6
Completamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Completamente en desacuerdo

1	Hay una persona que está cerca cuando estoy en una situación difícil.	1	2	3	4	5	6
2	Existe una persona especial con la cual yo puedo compartir penas y alegrías.	1	2	3	4	5	6
3	Mi familia realmente intenta ayudarme.	1	2	3	4	5	6
4	Obtengo de mi familia el apoyo emocional que necesito	1	2	3	4	5	6
5	Existe una persona que realmente es una fuente de bienestar para mí.	1	2	3	4	5	6
6	Mis amigos realmente tratan de ayudarme.	1	2	3	4	5	6
7	Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal.	1	2	3	4	5	6
8	Yo puedo hablar de mis problemas con mi familia.	1	2	3	4	5	6
9	Tengo amigos con los que puedo compartir las penas y alegrías.	1	2	3	4	5	6
10	Existe una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6
11	Mi familia se muestra dispuesta a ayudarme para tomar decisiones.	1	2	3	4	5	6
12	Puedo hablar de mis problemas con mis amigos.	1	2	3	4	5	6

Anexo 9: Escala de Autonomía en la Transición a la Vida Adulta (EDATVA).

La escala completa no está disponible. En el caso de llevar a cabo la investigación se contactaría con los autores para pedirles acceso a ella.

Anexo 10: Tabla resumen variables e instrumentos

TABLA RESUMEN DE VARIABLES E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

	VARIABLES	INSTRUMENTO
Variables independientes de la familia acogedora	Motivación para el acogimiento, género, edad, nivel educativo y de ingresos.	Cuestionario de elaboración propia
	Estilo educativo	Parental Authority Questionnaire (PAQ)
	Inteligencia emocional	Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS)
	Habilidades sociales	Cuestionario de Habilidades Sociales CHASO-III
Variables independientes de el/la adolescente	Apego	Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)
	Inteligencia emocional	Inventario del Cociente Emocional de BarOn-Ice abreviado
	Autoestima	Escala de autoestima de Rosenberg
	Apoyo Social	Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)
Variable dependiente	Autonomía	Escala de Autonomía en el tránsito a la vida adulta (EDATVA)

Anexo 11: Enlace al Comité de Ética de Investigación en Humanos de la UJA

<https://www.ujaen.es/gobierno/vicinv/comision-de-etica/comite-de-etica-en-investigacion-humana-ceih>.

Anexo 12: Consentimiento informado para familias y profesionales

Modelo consentimiento informado

Identificación de los responsables: estudiante del Grado de Educación Social, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Jaén.

Finalidad de la intervención: el objetivo de la investigación es determinar cuáles son las variables psicosociales y sociodemográficas tanto de la familia acogedora como del propio menor que predicen una transición a la vida adulta más exitosa.

Tratamiento de los datos: el presente estudio no requiere intervención, sólo recogida de datos. Dichos datos serán anónimos y sólo podrán ser divulgados en espacios docentes y científicos.

Derechos de los participantes: los participantes pueden abandonar el estudio en el momento que lo deseen, no responder el cuestionario y solicitar información sobre los resultados una vez finalizada la fase de recogida de datos.

Responsables:

Eva María Espada Montero (eem00001@red.ujaen.es). Estudiante de Grado de Educación Social.

María Aranda López (aranda@ujaen.es). Profesora de la Universidad de Jaén. Departamento de Psicología.

Consentimiento:

Fecha:

D/Dª

certifico que he sido informado/a respecto al objetivo de la investigación, así como del ejercicio académico que el/la estudiante lleva a cabo, que actúo consecuente, libre y voluntariamente. Soy conocedor/a de la posibilidad de retirar mi participación y de que mis datos serán tratados de forma anónima y con fines científicos.

Firma.....

En Jaén, ade....., de

Anexo 13

Autorización para la grabación de contenido audiovisual

D/D^a, con DNI o pasaporte
Nº, doy mi consentimiento para el uso de las grabaciones de
voz de mi persona con fines científicos.

Se me informará sobre el uso de la grabación para cualquier otro fin distinto al anteriormente
citado.

No existe límite de tiempo en cuanto a la vigencia de esta autorización.

Firma:

En Jaén, ade, de 20.....

Anexo 14: Autorización para la participación de menores de edad

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (Para estudios con participantes *menores de edad*)

D./Dña., Investigador/a Principal del Proyecto denominado [.....

ha informado a través de la documentación que se adjunta (Anexo) a:

- D./Dña D.N.I., y
- D./Dña D.N.I.,

en calidad de padres / tutores legales del / la menor de edad

D. / Dña.,

sobre el *procedimiento general del presente estudio, los objetivos, duración, finalidad, criterios de inclusión y exclusión, posibles riesgos y beneficios del mismo, así como sobre la posibilidad de abandonarlo sin tener que alegar motivos** y en conocimiento de todo ello y de las medidas que se adoptarán para la *protección de los datos personales* de los / las participantes según la normativa vigente,

OTORGA/N su consentimiento para la participación del / la citado/a menor en la actual investigación [titulada (indicar sólo si el nombre del estudio concreto es diferente al del Proyecto)].

Fdo: Dn./Dña. D.N.I.
padre / madre / tutor/a legal [marcar lo que proceda] del / la menor de edad.

Fdo: Dn./Dña. D.N.I.
padre / madre / tutor/a legal [marcar lo que proceda] del / la menor de edad

Fdo. Dn. / Dña. D.N.I.
Investigador/a Principal del Proyecto.

En, a de de 2.....

**Esta información que se dará por escrito a los participantes en el estudio se puede incluir en el presente documento o adjuntarla de forma adicional*

Anexo 15: Tabla resumen análisis estadístico descriptivo

VARIABLES ASOCIADAS A LA FAMILIA ACOGEDORA

Variables independientes	Dimensiones	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Estilo educativo	Autoritario				
	Permisivo				
	Democrático				
Inteligencia emocional	Intrapersonal				
	Interpersonal				
	Uso emociones				
	Regulación de emociones				
Habilidades sociales	Interactuar con personas que me atraen				
	Defender los propios derechos				
	Hablar en público				
	Mantener la calma				
	Pedir disculpas				
	Interactuar con desconocidos				
	Expresar sentimientos				
	Afrontar situaciones hacer ridículo				
	Rechazar peticiones				
	Afrontar críticas				

VARIABLES ASOCIADAS A EL/LA ADOLESCENTE

	Variables	Dimensiones	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
VI	Apego	Confianza				
		Comunicación				
		Alienación				
	Inteligencia emocional	Total				
		Intrapersonal				
		Interpersonal				
		Manejo del estrés				
		Adaptabilidad				
	Autoestima	Autoestima positiva				
		Autoestima negativa				
	Apoyo social percibido	Apoyo de otros significativos				
		Apoyo familiar				
		Apoyo amigos				
VD	Autonomía	Autoorganización				
		Comprensión del contexto				
		Pensamiento crítico				
		Compromiso sociopolítico				

