

De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar

Eduardo Martín, M^a del Carmen Muñoz de Bustillo, Teresa Rodríguez y Yurena Pérez
Universidad de La Laguna

En este trabajo se analiza la integración con los iguales en el contexto escolar de los menores en acogimiento residencial, tanto desde la perspectiva de los iguales como la de los profesores. Mediante la aplicación de un cuestionario sociométrico en 50 aulas y un protocolo de valoración para el profesorado, se compara una muestra de 60 menores en acogimiento residencial con una muestra normativa de 843 menores. Los resultados muestran que los menores en acogimiento residencial obtienen mayores índices de rechazo por parte de los compañeros para las tareas académicas, pero no para las actividades de ocio. Asimismo, en comparación con la muestra normativa, son descritos más frecuentemente con adjetivos negativos. Existe un alto índice de acuerdo entre la valoración de los iguales y la de los profesores en aquellos atributos que son más visibles en el aula. Se discuten las implicaciones de estos resultados para la mejora de la adaptación escolar de este colectivo.

From residential care to school: Peer relationships at school of minors in residential care. In this study, peer relationships of minors in residential care in a school context are analysed, both from the perspective of the peers and the teachers. Using a sociometric test and an evaluation protocol for teachers in 50 classrooms, a sample of 60 minors in care is compared to a normative sample of 843 minors. The results show that minors in residential care have a higher rate of rejection by their classmates in academic activities, but not for leisure ones. Furthermore, in comparison with the normative sample, they are more frequently described with negative adjectives. There is a high level of agreement between the peer evaluation and that of the teachers in the most visible aspects in the classroom. The implications of these results for the improvement of the adjustment of this group are discussed.

El acogimiento residencial (AR), como dispositivo de protección infantil, ha evolucionado en las últimas décadas hasta convertirse en un recurso profesionalizado en el que se trata de dar respuesta a las necesidades del colectivo de menores en situación de desamparo, para el que no es posible otra medida protectora. Hoy en día, el trabajo que se realiza en el AR se basa en el principio de normalización (Fernández del Valle y Fuertes, 2000), mediante el que se pretende que la vida que desarrollan estos menores sea lo más parecida posible a la que realizan aquellos que viven en un contexto familiar. Los trabajos recientes sobre la evaluación de los programas de AR muestran que éstos pueden ser beneficiosos para los menores, dando respuesta a la gran mayoría de sus necesidades (Artamendi y Fernández del Valle, 1999; Bravo y Fernández del Valle, 2001; Crimmens y Milligan, 2005; Martín y González, 2007; Martín, Rodríguez, y Torbay, 2007). Una de estas necesidades es la de educación (Child Welfare League of America, 2004; Crimmens y Milligan, 2005; Fernández y Fuertes, 2000; Redondo, Muñoz, y Torres, 1998). Además de ser un derecho reconocido para todos los menores, la adaptación escolar y un buen

rendimiento académico se convierten en un factor protector para los menores en riesgo de exclusión social (Brodie, 2005; Fernández del Valle y Fuertes, 2000; Harker, Dobel-Ober, Lawrence, Bertridge, y Sinclair, 2003; Jackson y Martin, 1998; Kendrick, 2005; Masten y Coastworth, 1998).

En la atención que desde los dispositivos de AR se presta a esta necesidad, se vienen observando grandes problemas cuando hablamos de la adaptación y el rendimiento escolar de estos menores. Estos problemas son atribuibles a varios factores. En primer lugar, las secuelas socioemocionales y cognitivas que deja en estos menores el maltrato previo al ingreso en AR tienen una repercusión negativa en su adaptación escolar (De Paúl y Arruabarrena, 1995; Leiter, 2007; Palacios, Jiménez, Oliva y Saldaña, 1998; Stone, 2007), provocando que muchos menores ya tengan retraso académico y problemas de adaptación escolar cuando ingresan en AR.

Un segundo factor, que se asocia a los problemas observados en el ámbito escolar, hace referencia a los cambios de colegios a los que se ven sometidos los menores que llegan al AR (Goddard, 2000; Stone, 2007; Yu, Day, y Williams, 2002). Así, del colegio donde estudiaban antes de la declaración de desamparo (aquellos que permanecían escolarizados), suelen cambiar a otro cercano al centro de acogida inmediata donde se realiza una primera fase de evaluación, para volver a cambiar al ser remitidos a otro hogar o residencia, y que no es definitivo en todos los casos, lo que puede conllevar más cambios.

Un último factor, que se viene asociando al bajo rendimiento y a los problemas de adaptación escolar, hace referencia a la poca atención que se ha venido prestando a los objetivos escolares desde los programas de AR (Brodie, 2005; Goddard, 2000; Stone, 2007; Harker et al., 2003; Linsay y Foley, 1999). Así, se ha venido priorizando la intervención terapéutica, tanto con el menor como con la familia, quedando en un segundo plano la intervención de carácter psicoeducativo y escolar, a la que no siempre se pueden dedicar los recursos y esfuerzos necesarios. Esto, sin duda alguna, no ayuda a que desde el AR se puedan combatir los problemas citados anteriormente, lo que puede cronificar los problemas de adaptación escolar y social de este colectivo de menores (Díaz-Aguado y Martínez, 2006).

Dentro del estudio de los factores que inciden en el rendimiento y la adaptación escolar de los menores en AR, un aspecto poco analizado es la interacción que mantienen con sus compañeros de clase. Existe un elevado consenso a la hora de reconocer la importancia que la relación con el grupo de iguales tiene para un adecuado desarrollo emocional, cognitivo y social (Díaz-Aguado, 1996; Shaffer, 2002). En este sentido, diversos trabajos confirman que la interacción con los compañeros de clase se relaciona con la adaptación escolar, el rendimiento académico e incluso con la adaptación socioemocional durante la vida adulta (Buhs, Ladd, y Herald, 2006; Díaz-Aguado, 2003; Moroz y Jones, 2002; Shaffer, 2002). Por todo ello, nos planteamos explorar este aspecto en el colectivo de menores en AR, ya que existen datos que apuntan a que la interacción que mantienen con los iguales en la escuela podría no ser del todo adecuada. Así, Bravo y Fernández del Valle (2003) encontraron que los menores en AR manifiestan recibir menos apoyo social de los compañeros de colegio que los menores de una muestra de comparación. Puesto que la escuela es el contexto formal normalizado donde los menores en AR se relacionan con otros niños y niñas, cabe pensar que estas relaciones juegan un papel, más importante si cabe, en la adaptación escolar y social de este colectivo. Es, en este contexto, en el que se inscribe el presente trabajo, ya que pretendemos conocer la relación que los menores en AR tienen con sus iguales en el contexto escolar. Concretamente, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Analizar qué caracteriza las relaciones que los menores en AR mantienen con sus compañeros de clase, tanto a la hora de realizar tareas académicas como actividades de ocio. El tiempo que el menor pasa en el colegio está claramente dividido en actividades académicas perfectamente estructuradas, que se desarrollan mayoritariamente en el aula, y en actividades de ocio, de carácter informal, y que se desarrollan en espacios externos al aula, como puede ser el patio. Por ello, cabría suponer que las relaciones que se mantienen pueden variar en función del tipo de actividad que se realice.
2. Extraer el perfil comportamental de los menores en AR, según los atributos percibidos por los compañeros de clase.
3. Comprobar en qué grado la valoración que el profesor-tutor hace de la integración escolar de los menores en AR coincide con la valoración realizada por el grupo de compañeros de clase. Aunque existe una alta correlación entre el estatus sociométrico de los alumnos y la valoración que el profesorado hace de su integración social (Shaffer, 2002), queremos comprobar si eso sucede tanto para las actividades académicas que suceden en el aula y bajo la observación directa del

profesor, como para las actividades de ocio, que tienen un carácter más informal y menos estructurado, y que se realizan con una menor supervisión por parte del profesorado.

Método

Participantes

Hemos trabajado con un total de 50 aulas en las que estudian 60 menores de AR. El resto de los menores que estudian en dichas aulas, un total de 843 (48,3% chicas y 51,7% chicos), componen la muestra normativa. La distribución de los menores por niveles educativos se puede observar en la tabla 1. La caracterización de la muestra de AR es la siguiente: 49 menores (81,7%) tienen una medida legal de tutela, mientras que 11 (18,3%) se encuentran en guarda. Con respecto al sexo, 28 (46,7%) son chicas y 32 (53,3%) son chicos. En lo que se refiere a la edad, 31 (58,3%) se encuentran en el rango de edad de 7-11 años, 24 (40%) tienen entre 12-15 años, y uno (1,7%) tiene 16 años. En cuanto al tiempo que llevan en AR, 16 (26,7%) llevan menos de un año, 16 (26,7%) entre dos y tres años, 13 (21,6%) entre cuatro y cinco años, y 15 (25%) llevan seis años o más. Por último, en relación con el motivo que les llevó al AR, en dos casos (3,3%) fue por maltrato emocional, en 19 (31,7%) por abandono físico, en 17 (28,4%) por maltrato físico, en 9 (15%) por abandono emocional, en 4 (6,6%) por enfermedad incapacitante de los progenitores, en 1 (1,7%) por problemas de conducta del menor, y en 8 casos (13,3%) el ingreso se había producido por otros motivos.

Instrumentos

Cuestionario sociométrico. Para la elaboración y corrección de esta prueba hemos utilizado tanto el método de las nominaciones, como el método de asociación de atributos perceptivos propuesto por Díaz-Aguado (1986; 1996). Para el método de nominaciones hemos limitado el número máximo de nominaciones a tres y la población de posibles elegibles al grupo de clase. Además, hemos indagado en dos ámbitos diferentes: las tareas académicas y las actividades de ocio. Para hallar los índices sociométricos hemos seguido el procedimiento descrito por Rodríguez y Morera (2001). Concretamente, hemos extraído los siguientes índices:

Tabla 1
Distribución de la muestra en función del nivel educativo

| | Nº de aulas | Muestra de menores en AR | Muestra normativa |
|-----------------|-------------|--------------------------|-------------------|
| 1º Primaria | 1 | 1 | 19 |
| 2º Primaria | 3 | 3 | 41 |
| 3º Primaria | 4 | 3 | 65 |
| 4º Primaria | 6 | 12 | 106 |
| 5º Primaria | 10 | 11 | 148 |
| 6º Primaria | 10 | 12 | 168 |
| 1º ESO | 7 | 7 | 151 |
| 2º ESO | 6 | 6 | 93 |
| 3º ESO | 2 | 3 | 39 |
| Formación Prof. | 1 | 2 | 13 |
| Total | 50 | 60 | 843 |

1. *Número de elecciones recibidas* (NER): es el número de compañeros que te elige.
2. *Número de rechazos recibidos* (NRR): es el número de compañeros que te rechaza.
3. *Número de reciprocidades positivas* (NRP): este índice representa el número de veces que un alumno elige a otro que también lo elige a él.
4. *Número de reciprocidades negativas* (NRN): que representa lo mismo que el anterior, pero referido a los rechazos.
5. *Número de sentimientos opuestos* (NSO): que indica el número de veces que un alumno elige un compañero que le rechaza, o bien que rechaza a un compañero que le elige.

El método de asociación de atributos perceptivos consiste en identificar al compañero o compañera de clase que destaca en una serie de atributos o adjetivos, tanto positivos como negativos, y permite obtener información de la conducta de los menores tal y como es percibida por los compañeros. El cuestionario utilizado se puede ver en la tabla 2.

Protocolo de valoración para el profesorado. Este protocolo se incluye en la escala de observación mensual de objetivos del Proyecto Educativo Individualizado (Fernández del Valle, 1998), y se utiliza para evaluar el grado de consecución de los objetivos escolares dentro de los programas de acogimiento residencial de menores. Dicha evaluación es realizada por el profesor tutor del grupo de clase. Consta de un total de 17 ítems que reproducen conductas operacionalizables en una escala tipo *Likert*, de 1 (nunca) a 5 (siempre), y que miden dos dimensiones diferentes: *comportamiento social en la escuela e interés por aprender en la escuela*.

| Tabla 2 Cuestionario sociométrico utilizado en la investigación | | |
|--|--------|--------|
| Nombre: | | Edad: |
| Centro: | Curso: | Grupo: |
| 1. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?: | | |
| 2. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?: | | |
| 3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, estar en los recreos, etc.): | | |
| 4. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, estar en los recreos, etc.): | | |
| 5. Quién es el chico o chica de tu clase que destaca por: | | |
| 1. Tener muchos amigos/as: | | |
| 2. Tener pocos amigos/as: | | |
| 3. Llevarse bien con los profesores: | | |
| 4. Llevarse mal con los profesores: | | |
| 5. Ser simpático con los compañeros/as: | | |
| 6. Ser antipático con los compañeros/as: | | |
| 7. Ser agresivo: pegar, insultar y gritar a los demás: | | |
| 8. Ser bueno solucionando los problemas con los compañeros: | | |
| 9. Saber decir las cosas y escuchar a los demás: | | |
| 10. No saber decir las cosas ni escuchar a los demás: | | |
| 11. Sentirse o creerse más que los demás: | | |
| 12. Sentirse o creerse peor que los demás: | | |
| 13. Querer llamar siempre la atención: | | |
| 14. Portarse como una persona madura: | | |
| 15. Portarse como una persona inmadura: | | |

Procedimiento

Este estudio se inscribe en un proyecto más amplio, en el que se analizan las variables que determinan la adaptación personal, escolar y social de los menores en acogimiento residencial. Para este trabajo se contó con la participación voluntaria de varias asociaciones y ONGs que gestionaban dispositivos de AR donde vivían 102 menores entre 8 y 18 años. Se solicitó la colaboración de la Dirección Territorial de Educación de la provincia de S/C de Tenerife, desde donde se envió por fax a todos los centros en los que estaban escolarizados los menores el permiso y la solicitud para que colaboraran en la investigación. Posteriormente, nos pusimos en contacto con los equipos directivos vía telefónica. Con aquellos centros que finalmente accedieron a participar en la investigación, se acordó la fecha para recoger la información. El *cuestionario sociométrico* se cumplimentó en horario de clase, y su aplicación fue realizada en todos los casos por la misma persona, quien explicaba la prueba y aclaraba todas las posibles dudas, sobre todo en los niños y niñas más pequeños, comentando también que se respetaría en todo momento el anonimato de los participantes. El mismo día que se recogía esta información, se le pedía al tutor del grupo que rellenara el *protocolo de observación para el profesorado* para aquellos alumnos de AR.

Una vez recogida toda la información se procedió al análisis sociométrico de todas las aulas, extrayendo los índices individuales de todos los menores. Las puntuaciones de cada aula se tipificaron (puntuaciones Z) para que fueran comparables entre sí. Tanto la tipificación por aulas como los análisis posteriores se realizaron con el paquete estadístico SPSS 14.

Resultados

Integración de los menores en AR para las tareas académicas

Las medias y desviaciones típicas de los índices sociométricos para las tareas académicas se pueden observar en la tabla 3. Se puede comprobar cómo las puntuaciones de la muestra de AR son significativamente menores que la muestra normativa en *Número de elecciones recibidas* y en *Número de reciprocidades positivas*. En cambio, la puntuación para AR es significativamente mayor en *Número de rechazos recibidos*. No se observan diferencias signifi-

| Tabla 3 Medias y desviaciones típicas (en puntuaciones Z) de los índices sociométricos para las tareas académicas | | | | | | |
|--|-----------------------|------|-------------------------------|-----|--------|-----|
| | Muestra AR (N= 60) | | Muestra normativa (N= 843) | | t | p |
| | Media | Sx | Media | Sx | | |
| Número de elecciones recibidas | -.29 | .95 | .02 | .97 | -2.338 | .02 |
| Número de rechazos recibidos | .26 | 1.01 | -.02 | .97 | 2.074 | .04 |
| Número de reciprocidades positivas | -.34 | .95 | .02 | .97 | -2.713 | .01 |
| Número de reciprocidades negativas | .05 | 1.01 | -.003 | .97 | .399 | .69 |
| Número de sentimientos opuestos | .15 | 1.2 | -.01 | .95 | 1.211 | .23 |

cativas ni para *Número de reciprocidades negativas* ni para *Número de sentimientos opuestos*.

Integración de los menores en AR para las actividades de ocio

En el caso de las nominaciones realizadas para las actividades de ocio (tabla 4), y al contrario de lo que sucedía para las actividades escolares, no se encuentran diferencias significativas entre ambas muestras en ninguno de los índices sociométricos analizados.

Descripción conductual de los menores en AR por parte de los iguales

A través de los resultados obtenidos con el método de asignación de atributos perceptivos (véase figura 1) se obtienen varias diferencias entre la muestra de AR y la muestra normativa. Concretamente, los menores en AR obtienen puntuaciones significativamente mayores que los de la muestra normativa en *Llevarse mal con los profesores* ($t= 3.142_{(60,1)}$; $p= .00$), *Ser agresivo* ($t= 3.113_{(60,7)}$; $p= .00$) y *Querer llamar siempre la atención* ($t= 3.087_{(61,1)}$; $p= .00$). En cambio, obtienen puntuaciones significativamente menores en *Llevarse bien con los profesores* ($t= -3.442_{(81,9)}$; $p= .00$), *Capacidad para resolver conflictos* ($t= -2.966_{(74,4)}$; $p= .00$) y *Ser una persona madura* ($t= -3.787_{(86,4)}$; $p= .00$). En el resto de los adjetivos no se obtienen diferencias significativas entre los menores en AR y la muestra normativa: *Tener muchos amigos* ($t= -1.905_{(73,65)}$; $p= .06$), *Tener pocos amigos* ($t= .469_{(62,9)}$; $p= .64$), *Ser simpático con los compañeros* ($t= -.937_{(899)}$; $p= .35$), *Ser antipático con los compañeros* ($t= .351_{(65,8)}$; $p= .72$), *Saber comunicarse con los demás* ($t= -1.714_{(73,7)}$; $p= .09$), *Tener problemas para comunicarse* ($t= 1.063_{(899)}$; $p= .29$), *Sentirse superior a los demás* ($t= .876_{(899)}$; $p= .38$), *Sentirse inferior a los demás* ($t= 1.103_{(899)}$; $p= .27$) y *Ser una persona inmadura* ($t= 1.383_{(62,4)}$; $p= .17$).

Análisis de la convergencia de las valoraciones del profesor y de los iguales

Para dar respuesta al tercero de los objetivos planteados en este trabajo, se realizó un análisis correlacional entre las puntuacio-

nes obtenidas en las dimensiones del protocolo de valoración para el profesorado y las puntuaciones en los índices sociométricos (puntuaciones Z) de los menores en AR. En la tabla 5 se observa que, para el ámbito de las tareas académicas, las puntuaciones de manera significativa y positiva con los índices sociométricos Número de elecciones recibidas, Número de reciprocidades positivas y Número de sentimientos opuestos. En cambio, las puntuaciones de las dimensiones del protocolo de valoración para el profesorado no correlacionan de manera significativa con las puntuaciones en los índices sociométricos para el ámbito de ocio.

En lo referente a las puntuaciones Z de los menores en AR en los atributos perceptivos, las puntuaciones de las dimensiones del protocolo de valoración para el profesorado mantienen correlaciones negativas y significativas con aquellos atributos negativos más visibles para el profesorado en clase, como el llevarse mal con el profesorado, el ser agresivo, el querer llamar la atención, ser antipático con los compañeros y sentirse superior a los demás. Tan sólo se obtiene una correlación positiva significativa entre la valoración del comportamiento social y la puntuación alcanzada en saber comunicarse con los demás. No se encuentran correlaciones significativas con atributos como tener muchos o pocos amigos, ser una persona madura o inmadura, sentirse inferior a los demás, no saber comunicarse y ser simpático con los compañeros, aspectos

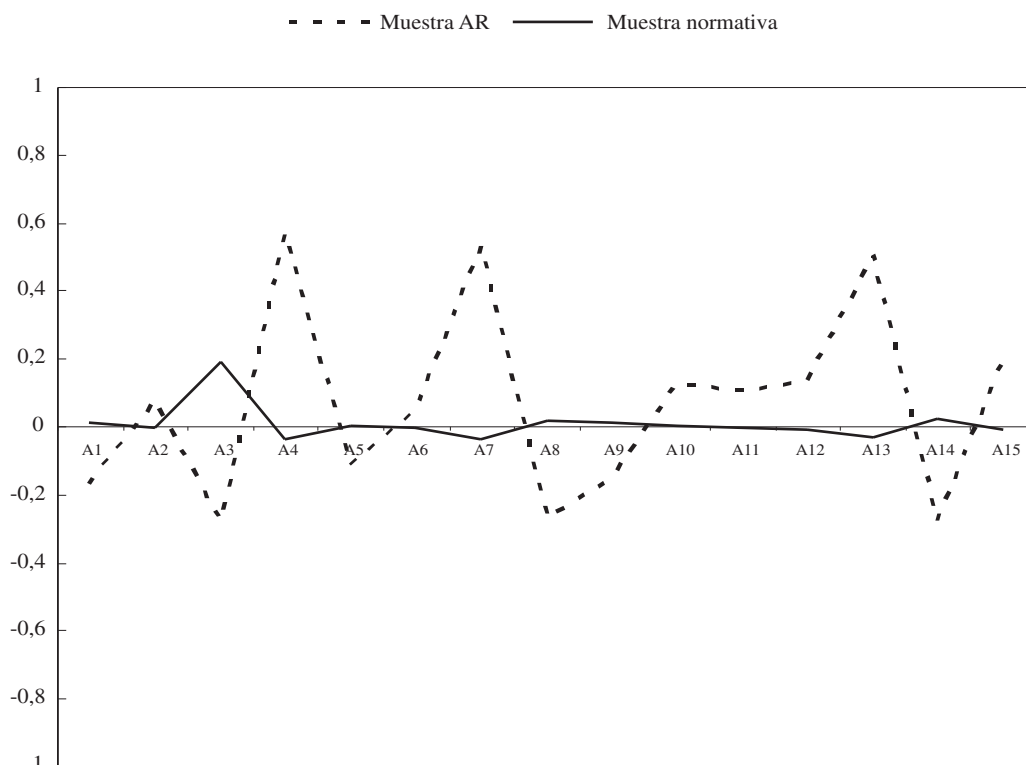
Tabla 4
Medias y desviaciones típicas (en puntuaciones Z) de los índices sociométricos para el ocio

| | Muestra AR (N= 60) | | Muestra normativa (N= 843) | | t | p |
|------------------------------------|--------------------|-----|----------------------------|-----|-------|-----|
| | Media | Sx | Media | Sx | | |
| Número de elecciones recibidas | -.09 | .99 | .01 | .97 | -.763 | .45 |
| Número de rechazos recibidos | .2 | 1 | -.01 | .97 | 1.65 | .10 |
| Número de reciprocidades positivas | -.15 | .97 | .01 | .97 | -1.21 | .23 |
| Número de reciprocidades negativas | -.04 | 1 | .002 | .97 | -.317 | .75 |
| Número de sentimientos opuestos | .05 | .97 | -.003 | .97 | .43 | .67 |

Tabla 5
Correlaciones entre las dimensiones del protocolo de valoración para el profesorado y los índices sociométricos de los menores en AR (N= 60)

| | Valoración del profesor | |
|--------------------------------------|-------------------------|----------------------|
| | Comportamiento social | Interés por aprender |
| Ámbito tareas escolares | | |
| Número de elecciones recibidas | .31* | .36* |
| Número de rechazos recibidos | -.26 | -.27 |
| Número de reciprocidades positivas | .33* | .42** |
| Número de reciprocidades negativas | .14 | .09 |
| Número de sentimientos opuestos | .32* | .16 |
| Ámbito ocio | | |
| Número de elecciones recibidas | .11 | .04 |
| Número de rechazos recibidos | -.20 | -.20 |
| Número de reciprocidades positivas | .16 | .11 |
| Número de reciprocidades negativas | -.01 | .10 |
| Número de sentimientos opuestos | -.06 | -.08 |
| Atributos perceptivos | | |
| Tener muchos amigos | -.11 | .05 |
| Tener pocos amigos | -.04 | .00 |
| Llevarse bien con los profesores | .10 | .24 |
| Llevarse mal con los profesores | -.35** | -.40** |
| Ser simpático con los compañeros | -.03 | .13 |
| Ser antipático con los compañeros | -.35* | -.24 |
| Ser agresivo | -.42** | -.35* |
| Ser capaz de resolver los conflictos | .08 | .00 |
| Saber comunicarse con los demás | .33* | .26 |
| No saber comunicarse con los demás | -.18 | -.09 |
| Sentirse superior a los demás | -.41** | -.46*** |
| Sentirse inferior a los demás | .06 | .13 |
| Querer llamar siempre la atención | -.42** | -.35* |
| Ser una persona madura | .12 | .23 |
| Ser una persona inmadura | -.05 | -.15 |

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001



Nota: A1: Tener muchos amigos; A2: Tener pocos amigos; A3: Llevarse bien con los profesores; A4: Llevarse mal con los profesores; A5: Ser simpático con los compañeros; A6: Ser antipático con los compañeros; A7: Ser agresivo; A8: Ser capaz de resolver los conflictos; A9: Saber comunicarse con los demás; A10: No saber comunicarse con los demás; A11: Sentirse superior a los demás; A12: Sentirse inferior a los demás; A13: Querer llamar siempre la atención; A14: Ser una persona madura; A15: Ser una persona inmadura

Figura 1. Puntuaciones Z en los atributos perceptivos

que, posiblemente, son más invisibles para el profesorado en las rutinas instruccionales.

Como se puede observar, las correlaciones de las dos dimensiones del protocolo de valoración para el profesorado con los índices sociométricos son muy similares. Hay que decir que la correlación encontrada entre ambas dimensiones es bastante alta ($r = .79$, $p < .001$), lo que indica que, para el profesorado, el interés por aprender y el comportamiento social guardan una estrecha relación.

Discusión y conclusiones

Con respecto al primer objetivo de este trabajo, nuestros resultados muestran que la relación de los menores en AR con sus compañeros de clase en el contexto escolar se ve modulada por el ámbito donde se desarrolle. Así, a la hora de desarrollar tareas académicas son significativamente menos elegidos y más rechazados que los demás compañeros. En cambio, no se observan diferencias significativas cuando se analizan los rechazos y elecciones recibidas en el ámbito de las tareas de ocio. Las relaciones de los menores en AR con los compañeros parecen ser más normalizadas cuanto más informal sea el ámbito en el que sucedan. Parecen ser más aceptados por los compañeros para actividades informales y abiertas como el juego, pero se detectan ciertos problemas para establecer relaciones cuando éstas suceden en un ámbito más formal, de corte instruccional y que es supervisado por el profesorado.

El segundo de los objetivos planteaba conocer cómo son percibidos los menores en AR por sus compañeros. Los resultados obtenidos muestran que son descritos por sus compañeros con atributos negativos e inadecuados para el desarrollo de actividades de carácter instruccional que se desarrollan en el aula. En este sentido, el tener malas relaciones con el profesorado, el ser agresivo, querer llamar siempre la atención, no destacar por la capacidad de resolver conflictos ni por la madurez, son atributos conductuales que interfieren en el correcto desarrollo de las actividades académicas, y, por tanto, generadoras de inadaptación escolar. Este perfil de comportamiento concuerda con las consecuencias de la situación de maltrato previa al ingreso en AR (De Paúl y Arruabarrena, 1995; Leiter, 2007; Palacios et al., 1998; Stone, 2007).

Por su parte, no se observan diferencias significativas en otros atributos que parecen ser menos visibles en el contexto formal del aula, pero que son importantes en los contextos más informales y donde la relación con los iguales no está mediatizada por los patrones rígidos y exigentes de la actividad académica, como son el tener o no amigos, el ser simpático o antipático con los compañeros, el saber comunicarse con los demás, el sentirse inferior o el comportarse de una manera inmadura. Estos resultados podrían explicar por qué la relación con los iguales difiere en función del ámbito donde se desarrolle, ya que las características conductuales necesarias para que se desarrollen con normalidad no son las mismas para las actividades académicas que para las de ocio. Estas diferencias a la hora de establecer relaciones con los compañeros en

función del contexto en el que se desarrollen, concuerdan con los resultados encontrados por Díaz-Aguado (1996), que indican que el rechazo no es lo contrario de la aceptación. Así, mientras que los atributos que describen a los alumnos rechazados hacen referencia a la inadaptación al aula de clase, los que describen a los alumnos aceptados hacen referencia a cualidades más relacionadas con la amistad y el compañerismo. Se podría afirmar, por tanto, que los menores en AR tienen problemas de rechazo en el contexto de aula, pero no tienen problemas de aceptación por parte de los compañeros de clase para las actividades de carácter informal.

Con respecto al tercero de los objetivos planteados se observa que, por un lado, la valoración del profesorado coincide con la que hacen los compañeros cuando lo que se valora es lo que sucede en clase. Así, el profesorado valora peor el comportamiento social y el interés por aprender de aquellos menores de AR que son descritos por sus compañeros con aquellos atributos inadecuados para el desarrollo de actividades académicas, y por lo tanto más alejados del perfil de alumno ideal que se requiere para el desarrollo de las actividades instruccionales (Díaz-Aguado, 2003).

Por otro lado, no se observan coincidencias cuando se valoran las relaciones fuera de clase ni cuando se valoran otros atributos importantes de cara a la integración social con los iguales, pero cuya incidencia en las actividades del aula parece ser menor. Estos resultados son coherentes con las conclusiones de Muñoz de Bustillo, Pérez y Martín (2006), según las cuales el profesorado parece mostrar una mayor sensibilidad para observar y sancionar aquellos comportamientos disruptivos que suceden en el aula.

Dos conclusiones importantes se desprenden de este trabajo. En primer lugar, no se puede afirmar de manera genérica que existan problemas en las relaciones que los menores en AR mantienen con sus compañeros de clase, aunque éstos parecen relacionarse con ellos de manera diferente en función del contexto donde se encuentren. Las relaciones parecen ser normales en los contextos informales, apareciendo las dificultades en el contexto formal del aula. Los menores en AR parecen ser percibidos como malos com-

pañeros para realizar tareas académicas, posiblemente debido a la problemática conductual que manifiestan, que dificulta el trabajo escolar, y por la que son frecuentemente sancionados por los profesores. En este sentido, las pautas de intervención para mejorar la adaptación escolar de los menores en AR, además del trabajo que se realice desde las residencias, deben ir encaminadas a promover la integración de estos menores en el contexto del aula y en las dinámicas instruccionales que en ella se desarrollan. Diversos estudios han mostrado la efectividad de estas intervenciones con menores que manifestaban problemas de adaptación escolar (Díaz-Aguado, 2003; Moroz y Jones, 2002).

Una segunda conclusión que se desprende de este trabajo hace referencia a la figura del profesorado como fuente para evaluar la integración social de los menores en AR. Los resultados muestran que se trata de una fuente fiable cuando el análisis se circunscribe al contexto del aula y a las actividades de carácter instruccional, mostrando más dificultades para apreciar lo que sucede en las actividades de tipo informal y que se desarrollan fuera del aula, donde su supervisión disminuye. Por ello, parece adecuado complementar la información proporcionada por el profesorado con otras técnicas más sensibles a lo que sucede fuera del aula, como pueden ser las técnicas sociométricas o la observación.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación subvencionado por el Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo Tecnológico de la Universidad de La Laguna, y ha sido desarrollado mediante un convenio de colaboración con la Unidad de Infancia y Familia del Instituto Insular de Atención Social y Socio-sanitaria del Excelentísimo Cabildo Insular de Tenerife. También queremos expresar nuestro agradecimiento a la Dirección Territorial de Educación (S/C de Tenerife) del Gobierno de Canarias, por habernos facilitado el acceso a los centros educativos.

Referencias

- Artamendi, M.R., y Fernández del Valle, J. (1999). Evaluación del proceso en programas de acogimiento residencial. En M.A. Verdugo y F. Borja (eds.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 393-405). Salamanca: Amarú.
- Bravo, A., y Fernández del Valle, J. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13(2), 197-204.
- Bravo, A., y Fernández del Valle, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142.
- Brodie, I. (2005). Education and residential child care in England: A research perspective. En D. Crimmens e I. Milligan (eds.): *Facing forward: Residential care in the 21st century* (pp. 163-171). Dorset: Russell House Publishing.
- Buhs, E.S., Ladd, G.W., y Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Child Welfare League of America (2004). *CWLA standards of excellence for residential services*. Washington: CWLA
- Crimmens, D., y Milligan, I. (2005). *Facing forward: Residential care in the 21st century*. Dorset: Russell House Publishing.
- De Paúl, J., y Arruabarrena, M.I. (1995). Behaviour problems in school-aged physically abused and neglected children in Spain. *Child Abuse and Neglect*, 19(4), 409-418.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J., y Martínez, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 18(3), 378-383.
- Fernández del Valle, J. (1998). *Manual de programación y evaluación para los centros de protección de menores*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Junta de Castilla y León.
- Fernández del Valle, J., y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Goddard, J. (2000). The education of looked after children. *Child and Family Social Work*, 5, 79-86.
- Harker, R.M., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D., y Sinclair, R. (2003). Who takes care of education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child and Family Social Work*, 8, 89-100.

- Jackson, S., y Martin, P.Y. (1998). Surviving the care system: Education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21, 569-583.
- Kendrick, A. (2005). Social exclusion and social inclusion: Themes and issues in residential child care. En D. Crimmens e I. Milligan (eds.): *Facing forward. Residential child care in the 21st century* (pp. 7-18). Dorset: Russel House Publishing.
- Leiter, J. (2007). School performance trajectories after the advent of reported maltreatment. *Children and Youth Services Review*, 29, 363-382.
- Lindsay, M., y Foley, T. (1999). Getting them back to school: Touchstones of good practice in the residential care of young people. *Children and Society*, 13, 192-202.
- Martín, E., y González, M.S. (2007). La calidad del acogimiento residencial desde la perspectiva de los menores. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 25-38.
- Martín, E., Rodríguez, T., y Torbay, A. (2007). Evaluación diferencial de los programas de acogimiento residencial para menores. *Psicothema*, 19(3), 406-412.
- Masten, A.S., y Coastworth, J.D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Moroz, K.B., y Jones, K.M. (2002). The effects of positive peer reporting on children's social involvement. *School Psychology Review*, 31(2), 235-24.
- Muñoz de Bustillo, M.C., Pérez, D., y Martín, E. (2006). ¿Qué penalizan los docentes?: análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 423-435.
- Palacios, J., Jiménez, J., Oliva, A., y Saldaña, D. (1998). Malos tratos a los niños en la familia. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (eds.): *Familia y desarrollo humano* (pp. 399-421). Madrid: Alianza.
- Redondo, E., Muñoz, R., y Torres, B. (1998). *Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid: FAMPI.
- Rodríguez, A., y Morera, D. (2001). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Shaffer, D.R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Stone, S. (2007). Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: A fifteen-year review of evidence and future directions. *Children and Youth Services Review*, 29, 139-161.
- Yu, E., Day, P., y Williams, M. (2002). *Improving educational outcomes for youth in care: A national collaboration*. Washington, D. C: Child Welfare League of America.