

## **Las relaciones de amistad en la escuela de los menores en acogimiento residencial**

### **School Friendship of Children and Adolescents in Residential Care**

Eduardo Martín, M. Carmen Muñoz de Bustillo, y Natalia Pérez

Universidad de la Laguna

#### Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las relaciones de amistad con los iguales que los chicos y chicas que se encuentran en acogimiento residencial mantienen en la escuela. Se analizaron un total de 50 aulas en las que estudiaban 903 alumnos, 60 de los cuales se encontraban en acogimiento residencial. Se utilizó un cuestionario sociométrico que combinaba el método de nominaciones para dos ámbitos diferentes (académico y ocio) y el método de asignación de atributos perceptivos. Los resultados indican que casi la mitad de los menores en acogimiento residencial no mantienen ninguna relación en el ámbito académico. Al analizar las características de sus amistades se comprueba que, tanto en su estatus sociométrico como en los atributos con los que son descritos por los compañeros, no se encuentran diferencias con el resto de compañeros de clase.

*Palabras clave:* Protección infantil, acogimiento residencial; relaciones entre iguales; amistad; adaptación escolar.

#### Abstract

The aim of this study is to analyse peer friendships that girls and boys in residential care have at school. A total of 50 classes with 903 students, 60 of whom were in residential care, were analysed. A sociometric questionnaire was used which combined the nomination method for two different contexts (academic and leisure) and the method of assignment of perceptive attributes. The results show that almost half the minors in residential care do not have any relationships an academic setting. On analysing the characteristics of their friendships, it is shown that both their sociometric status and their attributes that are described by classmates are similar to those of the other classmates.

*Keywords:* Child protection, residential care, peer relationship, friendship, school adjustment.

*Agradecimientos:* Este trabajo se ha realizado gracias a la financiación aportada por el Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo Tecnológico de la Universidad de La Laguna, a través de su convocatoria para la constitución y consolidación de grupos de investigación (Ref: ULL-04-10).

*Correspondencia:* Eduardo Martín Cabrera. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna. Campus de Guajara s/n, 38205, La Laguna, S/C de Tenerife. E-mail: edmartin@ull.es.

## Introducción

El acogimiento residencial (AR) es el único recurso de protección infantil en el que los niños y adolescentes que han sido separados de su familia biológica no disponen de un contexto familiar en el que crecer, al menos durante una etapa de su vida. Los cambios legislativos que se produjeron en las últimas décadas del siglo XX en España determinaron un cambio en el modelo de AR, dejando atrás el modelo benéfico clásico y adoptando un modelo de trabajo basado en la atención profesionalizada para cubrir las necesidades de los menores, y definiéndose como un recurso intermedio, en el que poder trabajar programas específicos para cada caso: reunificación, acogimiento familiar, emancipación o adopción (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle y Fuertes, 2000). Esta nueva forma de entender el AR adopta el principio de normalización como eje de su trabajo, procurando en todo momento que los chicos y chicas que están en AR lleven una vida lo más parecida posible al resto de menores.

Los últimos datos disponibles (Observatorio de la Infancia, 2010) indican que en nuestro país había en el año 2008 más de 15.000 menores en AR. Aunque en los últimos años el AR se ha visto en la necesidad de dar respuesta especializada a nuevos colectivos, como son los menores con graves problemas de conducta o los menores inmigrantes no acompañados (Bravo y Del Valle,

2009), lo cierto es que la mayoría de casos que se encuentran en estos recursos continúan perteneciendo al perfil clásico de menores de edad que han sido separados de sus familias biológicas debido a la situación de desprotección causada por el imposible o inadecuado cumplimiento de las funciones parentales.

Con la adopción del principio de normalización como eje de trabajo en el AR, los recursos comunitarios pasan a jugar un papel fundamental en la atención que se le presta a este colectivo. Dentro de estos recursos, la escuela juega un papel clave, ya que para un colectivo privado de un contexto familiar, la escuela se convierte en el principal contexto normalizado de desarrollo. Así, la importancia que tiene una buena adaptación a la escuela para este colectivo es unánimemente reconocida (Berridge, 2007; Brodie, 2005; Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010; Child Welfare League of America, 2004; Del Valle y Bravo, 2007; Del Valle y Fuertes, 2000; Goddard, 2000; Maclean y Connely, 2005; Madariaga y Goñi, 2009; Redondo, Muñoz, y Torres, 1998), y ello se debe fundamentalmente a que la escuela puede cubrir un gran número de las necesidades de estos menores (López, 2008). En primer lugar, una buena adaptación a la escuela y un buen rendimiento académico permite mejorar la cualificación, lo que facilita la integración social a través del mercado laboral, rompiendo así el ciclo de reproducción intergenera-

cional de exclusión social que se da en muchos casos (Díaz-Aguado y Martínez, 2006; Vacca, 2008). Por otro lado, al ser la escuela un contexto normalizado de desarrollo formal y normativo, se convierte en una oportunidad de aprender a convivir tanto con adultos como con iguales, respetando las normas establecidas. Y por último, posibilita el establecimiento de vínculos, tanto con adultos prosociales y proveedores de apoyo, que ha demostrado ser un factor clave para los menores en situación de adversidad social (Baker, 2006; Cyrulnik, 2002; Lázaro, 2009; Martín y Dávila, 2008; Masten y Reed, 2002), como con los iguales, cuyo papel en el desarrollo cognitivo, emocional, social y moral es ampliamente reconocido (Del Valle, Bravo y López, 2010; Fuentes, 1999; López, 2008; Moreno, 1990; Trianes, Muñoz, y Jiménez, 2007).

Los estudios que han analizado la situación escolar de los menores en AR muestran que se trata de un colectivo con mayores índices de fracaso, retraso escolar y abandono del sistema educativo que el resto de la población (Berridge, 2007; Casas y Montserrat, 2009; Stone, 2007; Trout, Hagaman, Casey, Reid, y Epstein, 2008). Son tres las causas principales que se atribuyen a este problema. En primer lugar, la situación previa de maltrato puede provocar una serie de deficiencias en el desarrollo cognitivo, emocional y social que dificultan el ajuste a las exigencias académicas y relacio-

nales de la escuela (Anthony y Zimmer-Gembeck, 2007; Leiter, 2007). En segundo lugar, los frecuentes cambios de emplazamiento que se suelen producir mientras el menor permanece tutelado por las administraciones públicas, conllevan también cambios de centro educativo, lo que tampoco favorecen una buena adaptación escolar (Trout et al., 2008). Y por último, desde los propios programas de acogimiento residencial se priorizan los objetivos de tipo terapéutico sobre los educativos, lo que hace que en muchos casos no se puedan dedicar los recursos necesarios (tiempo, personal, materiales, coordinación con los tutores, etc.) que se requieren para mejorar la situación académica de los menores en AR (Harker, Dobel-Ober, Lawrence, Berridge, y Sinclair, 2003; Linsey y Foley, 1999).

Dentro del análisis de la adaptación escolar de los menores en AR, una de las variables que ha despertado interés es la integración de estos menores en el grupo de iguales. Como se comentó anteriormente, la escuela le aporta a este colectivo un contexto normalizado en el que establecer relaciones simétricas con otros chicos y chicas. El papel que juegan estas relaciones en el desarrollo integral ha sido contrastado por la investigación (Fuentes, 1999; Gifford-Smith y Brownell, 2003; López, 2008; Moreno, 1990; Trianes et al., 2007). La mayoría de los estudios que han analizado las relaciones con los iguales en la escuela de los menores en AR se han basado

fundamentalmente en el análisis sociométrico del grupo. Anthonysamy y Zimmer-Gembeck (2007) encontraron unos mayores índices de rechazo y una menor aceptación hacia los niños que habían sido objeto de maltrato en el ámbito familiar, niños que además mostraban unas características conductuales que explicaban dichos resultados: una mayor agresividad, tanto verbal como física, y menor número de conductas prosociales. En España, Bravo y Del Valle (2003) encontraron que los compañeros del colegio formaban parte de la red de apoyo social de los menores en AR en menor medida que para el resto de los chicos y chicas. Martín, Muñoz de Bustillo, Rodríguez y Pérez (2008) comprobaron que los menores en AR tienen un peor estatus social que el resto de los escolares, pero sólo cuando éste se mide en el contexto formal del aula. Cuando el estatus se mide en otros contextos más informales, como pudiera ser el patio, la situación tiende a igualarse, hasta el punto de que no se encontraron diferencias significativas. Los autores plantean que esta diferencia puede ser explicada por las características conductuales que se les atribuyen, ya que los menores de AR son descritos por sus compañeros como chicos y chicas que se llevan mal con los profesores, que son agresivos y que llaman la atención. Por otro lado, Martín y Muñoz de Bustillo (2009a) encuentran que el problema de los menores en AR viene marcado porque estas conduc-

tas conflictivas no se adaptan a las demandas comportamentales que se exigen en el contexto formal del aula, pero que no manifiestan problemas de aislamiento social. Estos resultados señalan que las características conductuales que muestran los menores en AR pueden dificultar las relaciones en el aula que se desarrollan bajo la supervisión del profesor, pero no tienen por qué incidir tanto en otros contextos informales, más flexibles y con menor supervisión adulta, y donde los escolares pueden otorgar significados no tan negativos a ciertos atributos tradicionalmente asociados al rechazo (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009b).

Los trabajos citados han sido realizados desde una perspectiva grupal, que es la vía más utilizada por la investigación sociométrica (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Pero más allá del estatus social que tienen los menores en AR en el grupo, explorar sus relaciones de amistad nos puede aportar datos de interés para comprender mejor la integración escolar de este colectivo. Las relaciones de amistad son de carácter transaccional, ya que la relación viene marcada por ambos miembros de la interacción. Tener amigos posibilita el desarrollo de habilidades sociales, y facilita la exploración de nuevas realidades más allá de la supervisión de los adultos, además de suponer un apoyo emocional importante (Gifford-Smith y Brownell, 2003; López, 2008; Trianes et al., 2007). El estudio de las

relaciones de amistad en el colectivo de menores en AR es de gran importancia por dos aspectos. En primer lugar, diversos estudios han encontrado que estas relaciones son especialmente importantes en aquellos casos en los que la familia no cubre adecuadamente las necesidades de los menores, debido a que juegan un papel compensatorio (Gauze, Bukowski, Aquan-Assee, y Sippola, 1996; Lázaro, 2009; Masten y Reed, 2002; Price, 1996). Y en segundo lugar, porque no sólo es importante la cantidad de amistades, sino también la calidad de las mismas. Establecer relaciones de amistad con iguales prosociales se convierte en un importante factor protector, pero hacerlo con aquellos que manifiestan problemas de integración escolar y social, puede tener efectos negativos en el desarrollo y en la adaptación (Dishion, Spacklen, Andrews, y Patterson, 1996; Kupersmidt, DeRosier, y Patterson, 1995).

Visto lo anterior, este trabajo pretende analizar las relaciones de amistad que los menores en AR tienen en el contexto escolar. En primer lugar, pretendemos conocer la extensión de la red de amistades de los menores en AR, comparándola con la del resto de la población. Y lo haremos explorándola en dos ámbitos diferentes en función del tipo de tareas que se desarrollan en ellos:

el ámbito académico y el de ocio. Dado que estudios previos (Martín et al., 2008) han encontrado una mejor integración de este colectivo en los contextos informales, hipotetizamos que la red de amigos será más extensa en el ámbito de ocio.

El segundo objetivo es analizar la calidad de la red, es decir, conocer cómo son los chicos y chicas con los que los menores en AR mantienen relaciones de amistad. Para ello utilizaremos dos indicadores diferentes: su estatus socio-métrico en el aula y los atributos comportamentales con los que son descritos por los compañeros.

## Método

### Participantes

Hemos trabajado con un total de 50 aulas en las que estudian 903 alumnos, 60 de los cuales se encuentran en AR. En todos los casos, se trataba de hogares de convivencia familiar, según la tipología de recursos residenciales de Bravo y Del Valle (2009). La distribución de las aulas por niveles educativos se puede observar en la tabla 1. Con respecto al sexo, la muestra de AR está formada por 28 chicas (46.7%) y 32 chicos (53.3%). 407 chicas (48.3%) y 436 (51.7%) chicos configuran el resto de la muestra.

Tabla 1

*Distribución de la muestra en función del nivel educativo*

	N.º de aulas	Muestra de menores en AR	Muestra normativa
1.º Primaria	1	1	19
2.º Primaria	3	3	41
3.º Primaria	4	3	65
4.º Primaria	6	12	106
5.º Primaria	10	11	148
6.º Primaria	10	12	168
1.º ESO	7	7	151
2.º ESO	6	6	93
3.º ESO	2	3	39
Formación Profesional	1	2	13
Total	50	60	843

## Instrumento

*Test 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. Para el primero de ellos, hemos indagado en dos ámbitos diferentes, que vienen determinados por el tipo de tareas que se realizan en ellos: el académico, que viene determinado por la elección de compañeros para realizar actividades formales, y el de ocio, en el que el criterio de elección es la realización de tareas informales y lúdicas. Se ha limitado el número máximo de nominaciones a tres. Para este trabajo se han utilizado las siguientes preguntas:

1. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?

2. ¿Quiénes son los tres chicos y chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre? (salir, en los recreos, etc.)

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 tal y como es percibida por los compañeros. Con la pregunta: ¿Quién es el chico o chica de tu clase que destaca por...?, y siguiendo la propuesta de Díaz-Aguado (2006), hemos utilizado los siguientes atributos: *Tener muchos amigos, Tener pocos amigos, Llevarse bien con los profesores, Llevarse mal con los profesores, Ser simpático con los compañeros, Ser antipático con los*

*compañeros, Ser agresivo, Ser capaz de resolver los conflictos, Saber comunicarse con los demás, No saber comunicarse con los demás, Sentirse superior a los demás, Sentirse inferior a los demás, Querer llamar siempre la atención, Ser una persona madura y Ser una persona inmadura.*

### **Procedimiento**

Este trabajo 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 proyecto, se contó con la participación voluntaria de varias asociaciones y ONGs que gestionaban dispositivos de AR. Para este trabajo, se contactó con los centros escolares donde estudiaban, solicitando permiso para recoger la información a través de la Dirección Territorial de Educación de la provincia de S/C de Tenerife. Se obtuvo permiso para recoger la información en un total de 50 aulas. Una vez realizado el contacto, se acordó la fecha para recoger la información. El *test sociométrico* se implementó de forma colectiva en horario de clase, y el pase de la prueba fue realizado 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. La recogida de

datos se realizó durante el segundo trimestre, y en todas las aulas los menores en AR habían comenzado el curso con normalidad.

Con las dos preguntas del método de nominaciones se extraen los índices de n.º de elecciones recibidas y n.º de elecciones emitidas para dos ámbitos o tareas diferentes: el académico y el de ocio. Para ambos casos se contabilizan las coincidencias (un alumno elige a un compañero que, a su vez, le elige también a él) como reciprocidades positivas, que es el indicador de amistad más utilizado en la investigación desde una perspectiva sociométrica (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Dado que en todas las aulas había un número considerable de alumnos, y que el número de nominaciones estaba limitado a tres, no se tipificaron las puntuaciones ya que trabajar con las puntuaciones directas nos permite contabilizar con cuántos chicos o chicas establecen relaciones de amistad los menores en AR.

Posteriormente, se procedió a identificar a aquellos chicos y chicas con los que los menores en AR mantenían reciprocidades positivas. Esta muestra de amistades la componen 85 compañeros, de los cuales 25 mantienen relaciones de amistad sólo en el ámbito académico, 35 sólo en el ámbito de ocio, y 25 en los dos ámbitos a la vez.

Para la identificación de los diferentes tipos sociométricos en el aula se ha utilizado el método propuesto por Coie, Dodge y Copotelli

(1982) en el que utilizan los siguientes valores para la identificación de los tipos: número de elecciones recibidas tipificadas ( $ZN_p$ ), número de elecciones negativas recibidas tipificadas ( $ZN_n$ ), Preferencia Social (PS) =  $ZN_p - ZN_n$  (posteriormente tipificada: ZPS) e Impacto Social (IS) =  $ZN_p + ZN_n$  (posteriormente tipificada: ZIS). Las condiciones para identificar los diferentes tipos sociométricos son las siguientes:

- Preferidos:  $ZPS > 1$ ,  $ZN_p > 0$  y  $ZN_n < 0$
- Rechazados:  $ZPS < -1$ ,  $ZN_p < 0$  y  $ZN_n > 0$
- Ignorados:  $ZIS < -1$  y un  $N_p = 0$
- Controvertidos:  $ZIS > 1$ ,  $ZN_p$  y  $ZN_n > 0$
- Medios: ZPS y ZIS entre  $-0,5$  y  $0,5$
- Sin clasificar: todos los restantes

En el caso de los atributos perceptivos, las puntuaciones de cada aula se tipificaron (puntuaciones Z) para que fueran comparables entre sí.

### **Análisis de datos**

Para el primer objetivo, analizar el número de amistades de los menores en AR, así como el estatus sociométrico de las mismas, se han realizado tablas de contingencias, utilizando como estadístico de contraste los residuos tipificados corregidos (RTC). Se ha trabajado con un nivel de confianza del 95%, por lo que RTC mayores a 1.96 y menores a  $-1.96$  indican diferencias estadísticamente significativas.

Para comprobar si hay diferencias en los atributos perceptivos entre las amistades de los menores en AR y el resto de la muestra, se han realizado análisis de diferencias de medias para muestras independientes (T-Test). Todos los análisis se han realizado con el paquete de análisis estadístico SPSS 17.

### **Resultados**

El primer objetivo de este trabajo trata de conocer la extensión de la red de amistades de los menores en AR en dos ámbitos diferentes: el académico y el de ocio. En lo que respecta al ámbito académico (ver figura 1), los residuos tipificados corregidos indican que el porcentaje de menores en AR que no mantienen ninguna relación de amistad en este ámbito es significativamente superior al de la muestra normativa (RTC = 2.6), donde casi la mitad de los menores en AR no mantiene ninguna relación de amistad en el contexto del aula. Con respecto a los que mantienen una (RTC:  $-0.4$ ), dos (RTC =  $-1.2$ ) o tres amistades (RTC =  $-1.4$ ) no se encuentran diferencias significativas entre ambas muestras.

En el caso de las relaciones de amistad en el ámbito de ocio (ver figura 2) se observa que la distribución es muy similar en las dos muestras, no encontrando diferencias significativas: con ninguna amistad (RTC: 1), con una (RTC: 0.3), con dos (RTC:  $-0.6$ ) ni con tres (RTC:  $-1$ ).



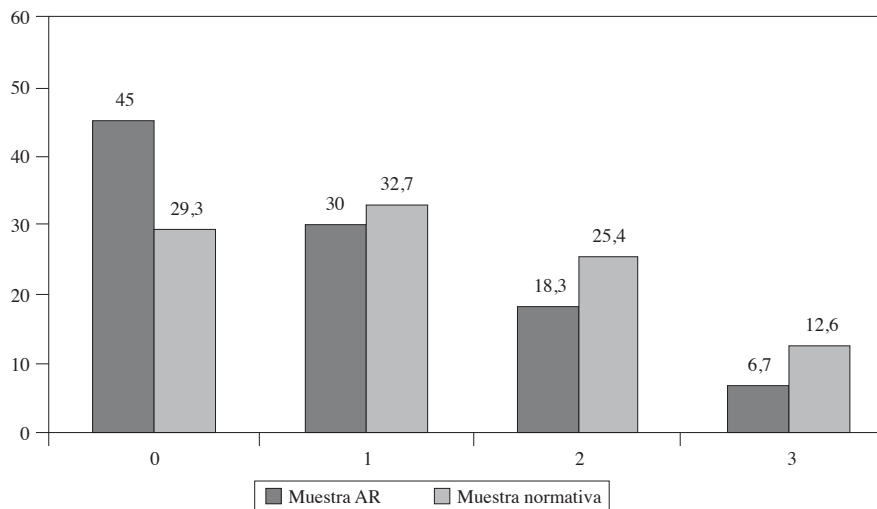


Figura 1. Distribución de las dos muestras (en porcentajes) en función del número de reciprocidades positivas en el ámbito académico.

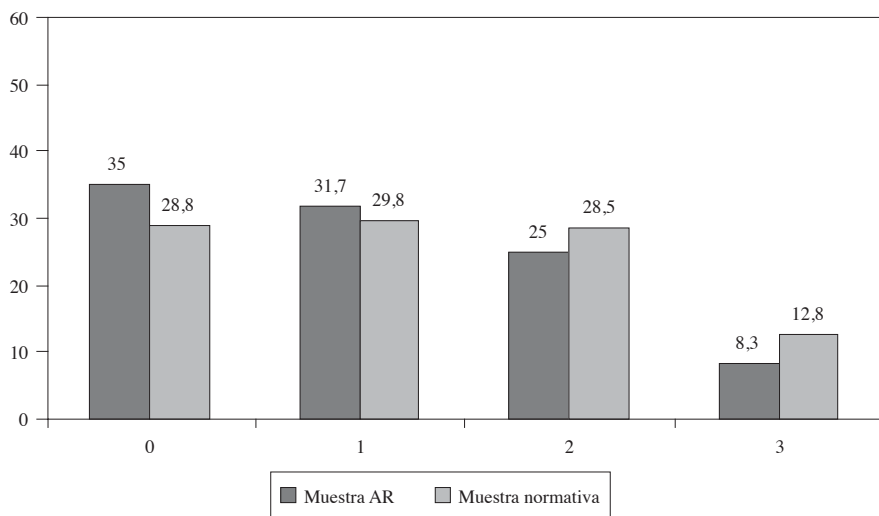


Figura 2. Distribución de las dos muestras (en porcentajes) en función del número de reciprocidades positivas en el ámbito de ocio.

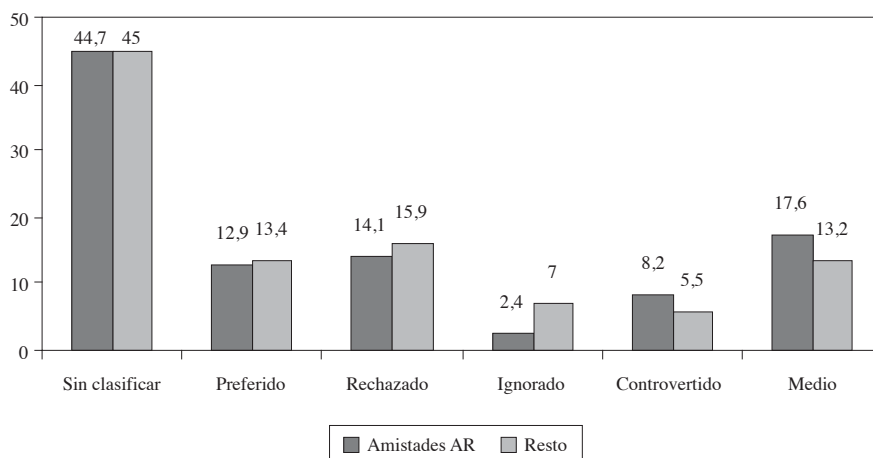


Figura 3. Distribución sociométrica (en porcentajes) de las amistades de los menores en AR y del resto de la muestra.

Tabla 2

*Puntuaciones medias y desviaciones típicas (en puntuaciones tipificadas) en los atributos perceptivos para las amistades de los menores en AR y para el resto del alumnado*

	Amistades	Resto	t
	M(DT)	M(DT)	
Tener muchos amigos	0.14(1.22)	-0.1(0.94)	-1.11
Tener pocos amigos	-0.21(0.46)	0.02(1)	3.72*
Llevarse bien con los profesores	-0.01(0.88)	0(0.98)	0.68
Llevarse mal con los profesores	-0.03(0.83)	0(0.99)	0.25
Ser simpático con los compañeros	0.02(0.94)	0(0.98)	-0.19
Ser antipático con los compañeros	-0.16(0.82)	0.02(0.99)	1.62
Ser agresivo	0.01(0.92)	0(0.98)	-0.08
Tener capacidad para resolver conflictos	-0.16(0.79)	0.02(0.99)	1.55
Saber comunicarse	-0.05(1)	0.01(0.97)	0.54
Tener problemas para comunicarse	-0.04(0.8)	0(0.99)	0.38
Sentirse superior a los demás	0(0.83)	0(0.99)	0.00
Sentirse inferior a los demás	-0.13(0.72)	0.01(0.99)	1.70
Querer llamar siempre la atención	0.02(0.97)	0(0.97)	-0.21
Ser una persona madura	-0.07(0.75)	0.01(0.99)	0.72
Ser una persona inmadura	0.02(1.04)	0(0.97)	-0.15

\*  $p < .01$ .

Para el análisis cualitativo de las amistades de los menores en AR, se han utilizado dos indicadores diferentes: el estatus sociométrico en el aula, y los atributos perceptivos con los que son descritos por sus compañeros de clase. Con respecto al primero (ver tabla 3), los resultados indican que la distribución sociométrica de las amistades es muy similar al del resto de la muestra total, no encontrando diferencias significativas en ninguno de los tipos sociométricos: Sin clasificar (RTC: 0), Preferido (RTC: 0.1), Rechazado (RTC: 0.4), Ignorado (RTC: 1.6), Controvertido (RTC: 1) y Medio (RTC: 1.1).

Para el segundo de los indicadores utilizado en el análisis cualitativo, los atributos perceptivos con los que son descritos por los compañeros, el análisis T-Test (ver tabla 2) sólo encontró diferencias significativas en uno de los atributos: *tener pocos amigos*, en el que el grupo de amistades de los menores en AR obtiene una puntuación significativamente menor que el resto.

### Discusión

El objetivo de este trabajo era analizar las relaciones de amistad que los menores en AR mantienen con los iguales en el contexto escolar. Con respecto al análisis cuantitativo de dichas relaciones, los resultados encontrados nos indican que un porcentaje elevado del colectivo de los menores en AR parece

tener grandes dificultades a la hora de establecer relaciones de amistad cuando se explora en el ámbito de las tareas académicas, dificultades que parecen desaparecer cuando el ámbito explorado es el de ocio. Trabajos previos han mostrado que las características conductuales de los menores en AR dificultan las relaciones con los iguales en aquellos contextos formales en los que las tareas suelen realizarse bajo la supervisión del profesorado (Martín et al., 2008; Martín y Muñoz de Bustillo, 2009a), mientras que en los contextos informales, en los que se realizan las actividades de tipo lúdico, dichas características no determinan tanto el establecimiento de relaciones sociales con los iguales (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009b).

El que casi la mitad de la muestra de AR no establezca ninguna relación con los compañeros para realizar tareas académicas es un dato preocupante, tanto para la población general, debido a la importancia que tienen los iguales para una buena adaptación personal, escolar y social (Del Valle et al., 2010; Fuentes, 1999; López, 2008; Moreno, 1990; Trianes et al., 2007) como para aquellos casos en los que la familia no cubre adecuadamente las necesidades de los menores, como es el caso de los menores en AR, debido al importante papel compensatorio que juegan las relaciones con los iguales (Gauze et al., 1996; Lázaro, 2009; Masten y Reed, 2002; Price, 1996).

Estos resultados localizan los problemas de relación interperso-

nal con los iguales en los contextos formales, es decir, dentro del aula, lo que se une a los múltiples problemas que este colectivo tiene para lograr un buen ajuste y éxito escolar (Berridge, 2007; Casas y Montserrat, 2009; Harper et al., 2003; Lindsay y Foley, 1999; Stone, 2007; Trout et al., 2008).

Para un análisis cualitativo de las relaciones de amistad que establecen con los compañeros de clase los menores en AR se han utilizado dos indicadores diferentes: el estatus sociométrico en el aula y los atributos perceptivos con los que son descritos por los compañeros. Los resultados encontrados al analizar el estatus sociométrico muestran que la distribución en los diferentes tipos sociométricos de las amistades de los menores en AR es similar al del resto de la muestra. Es decir, el establecimiento de relaciones de amistad por parte de los chicos y chicas en AR no parece venir determinado por el estatus sociométrico, lo que podría tener efectos positivos (p.e.: tienen amigos preferidos) o negativos (p.e.: tienen amigos con estatus de rechazo), al igual que sucede con la muestra normativa.

Para profundizar más en las características del grupo de amistades, se analizaron también los atributos perceptivos con los que son descritos por sus compañeros de clase. Los resultados encontrados van en la misma línea de los hallados al analizar su estatus sociométrico, es decir, no hay grandes diferencias con respecto al resto de compañe-

ros. Sólo se encuentra una diferencia significativa entre las amistades de los menores en AR y el resto, siendo los primeros menos descritos con el atributo de tener pocos amigos, lo que señala que no se trata de iguales con problemas significativos de aislamiento. Además, el que no existan diferencias en los atributos de tipo negativo, indica que las amistades que establecen los menores en AR están dentro de la normalidad, no existiendo por tanto grandes riesgos de exclusión (Dishion et al., 1996; Kupersmidt et al., 1995), y pudiendo beneficiarse de los efectos positivos que tienen las relaciones con compañeros adaptados y prosociales (Gauze et al., 1996; Lázaro, 2009; Masten y Reed, 2002; Price, 1996).

La principal conclusión que se extrae de este trabajo, es que los problemas de relación con los iguales son de tipo cuantitativo, pero no cualitativo, y que se localizan en la realización de tareas de tipo académico. Hay un elevado porcentaje de menores en AR que no tienen ninguna amistad en el contexto formal del aula. Trabajos previos han mostrado que los menores en AR son descritos por sus compañeros de clase como agresivos, que llaman la atención y que no tienen una buena relación con el profesorado, entre otros atributos negativos (Martín et al., 2008), lo que muestra un perfil conductual que es conflictivo para el profesorado, y que puede dificultar el establecimiento de relaciones con iguales prosociales dentro del

aula (Muñoz de Bustillo, Pérez, y Martín, 2006), aunque no necesariamente en otros contextos, en los que algunos atributos mal valorados en el aula no tienen tanta importancia, e incluso tienen una valoración positiva (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009b).

Dado que el aislamiento social en la escuela predice problemas futuros, identificar aquellos casos de menores en AR que tienen estos problemas debe ser el primer paso para realizar intervenciones de cara a facilitar una buena integración de este colectivo en el contexto escolar, puesto que se puede decir que se trata de un colectivo con un elevado riesgo de exclusión y fracaso escolar (Casas y Montserrat, 2009), por lo que una buena coordinación entre el sistema de protección infantil y el sistema educativo es fundamental (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009a).

No queremos finalizar sin comentar cuáles son las principales limitaciones de este trabajo. El acceso a la muestra de un estudio de este tipo supone pasar por varias solicitudes de permiso (administración responsable de los menores en AR, entidades que gestionaban los hogares de protección, equipos directivos de los colegios, familiares de los chicos y chicas que estudiaban en las aulas, etc.). Ello hace que el único tipo de muestreo posi-

ble sea el casual no probabilístico, lo que dificulta la generalización de los resultados. Además, el número de chicos y chicas que configuran la muestra de AR no permite análisis más profundos de algunas variables relevantes, como pueden ser el género, la edad o el retraso escolar y las dificultades de aprendizaje que presenta el colectivo de los menores en AR, variables que han mostrado tener influencia en la condición sociométrica de los alumnos. Por otro lado, queda pendiente un asunto a tratar en futuras investigaciones: conocer quiénes son los chicos y chicas de AR que no mantienen ninguna relación de amistad en la escuela, y qué características hacen que eso ocurra, ya que se hace necesario evitar que un colectivo que ya sufre la carencia de un contexto fundamental de desarrollo como es el familiar, tenga también problemas de aislamiento en la escuela.

Pero a pesar de estas limitaciones, consideramos que los resultados de este estudio aportan datos de especial relevancia tanto a la hora de conocer la integración de los chicos y chicas de AR en la escuela, como para diseñar intervenciones encaminadas a mejorar dicha integración. Intervenciones que deberían estar focalizadas en la integración de los menores en AR en los contextos formales, como es el aula.

## Referencias

- Anthonyamy, A., y Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Peer status and behaviours of maltreated children and their classmates in the early years of school. *Child Abuse and Neglect*, *31*, 971-991.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationship to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, *44*, 211-229.
- Berridge, D. (2007). Theory and explanation in child welfare: education and looked-after children. *Child and Family Social Work*, *12*, 1-10.
- Bravo, A., y Del Valle, J. F. (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.
- Bravo, A., y Del Valle, J. F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, *30*(1), 42-52.
- Brodie, I. (2005). Education and residential child care in England: A research perspective. En D. Crimmens e I. Milligan (Eds.), *Facing forward: Residential child care: in the 21<sup>st</sup> century* (pp. 163-171). Dorset: Russell House Publishing.
- Casas, F., y Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, *21*(4), 543-547.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, *15*(1), 21-34.
- Child Welfare League of America (2004). *CWLA Standards of excellence for residential services*. Washington: CWLA.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., y Copotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, *18*(4), 557-570.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Del Valle, J. F., y Bravo, A. (2007). *SE-RAR: Sistema de evaluación y registro en acogimiento residencial*. Oviedo: Nieru.
- Del Valle, J. F., Bravo, A., y López, M. (2010). Parents and peers as providers of support in adolescents' social network: a developmental perspective. *Journal of Community Psychology*, *38*(1), 16-27.
- Del Valle, J. F., y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.
- 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.
- Dishion, T., Spacklen, K., Andrews, D., y Patterson, G. (1996). Deviancy training in male adolescent friendship. *Behavior Therapy*, *27*, 373-390.
- Fuentes, M. J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Madrid: Pirámide.

- Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J., y Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self perceived well-being during adolescence. *Child Development, 67*, 2201-2216.
- Gifford-Smith, M. E., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendship and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.
- 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.
- Kupersmidt, J. B., DeRosier, M. E., y Patterson, C. P. (1995). Similarity as the basis for children's friendship: the roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behaviour, academic achievement and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationship, 12*, 439-452.
- Lázaro, S. (2009). Resiliencia en niños y adolescentes: revisión teórica e implicaciones para la intervención psicoeducativa en situaciones de maltrato familiar. *Estudios de Psicología, 30*(1), 89-104.
- Leiter, J. (2007). School performances trajectories after the advent of reported maltreatment. *Children and Youth Services Review, 29*, 363-382.
- Linsey, 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.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Maclean, K., y Connely, G. (2005). Still room for improvement? The educational experiences of looked after children in Scotland. En D. Crimmins e I. Milligan (Eds.), *Facing forward: Residential child care: in the 21<sup>st</sup> century* (pp. 173-183). Dorset: Russell House Publishing.
- Madariaga, J. M., y Goñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica, 14*(1), 93-118.
- Martín, E., y Dávila, L. M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema, 20*(2), 229-235.
- Martín, E., y Muñoz de Bustillo, M. C. (2009a). School adjustment of children in residential care: a multi-source-analysis. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(2), 462-470.
- Martín, E., y Muñoz de Bustillo, M. C. (2009b). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema, 21*(3), 439-445.
- Martín, E., Muñoz de Bustillo, M. C., Rodríguez, T., y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema, 20*(3), 376-382.
- Masten, A. S., y Reed, M. G. (2002). Resilience in development. En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). New York: Oxford University Press.
- Moreno, M. C. (1990). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo*

- psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (pp. 405-430). Madrid: Alianza.
- 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.
- Observatorio de la Infancia (2010). *Estadística básica de medidas de protección a la infancia*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Price, J. M. (1996). Friendships of maltreatment children and adolescents: contexts for expressing and modifying relationship history. En W. M. Bukowski, A. F. Newcomb y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (pp. 262-285). Cambridge: Cambridge University Press.
- Redondo, E., Muñoz, R., y Torres, B. (1998). *Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y la adolescencia*. Madrid: FAPMI.
- 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.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M., y Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R., y Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: a review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 30, 979-994.
- Vacca, J. S. (2008). Breaking the cycle of academic failure for foster children-What can the schools do to help? *Children and Youth Services Review*, 30, 1081-1087.

Eduardo Martín Cabrera es Doctor en Psicología y Profesor TEU de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de La Laguna. Sus principales líneas de investigación se centran en la intervención psicoeducativa dentro del sistema de protección infantil y con menores infractores.

M.<sup>a</sup> del Carmen Muñoz de Bustillo Díaz es Doctora en Psicología y Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de La Laguna. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de los procesos psicosociales en contextos educativos.

Natalia Pérez Linares es Licenciada en Psicología y realizó el Programa Oficial de Postgrado en Psicología de la Educación por la Universidad de La Laguna. Su proyecto de fin de Máster se centró en el análisis cualitativo de las amistades de los menores en acogimiento residencial en la escuela.

Fecha de recepción: 20-09-10

Fecha de revisión: 27-01-11

Fecha de aceptación: 02-03-11