

## *Ajuste psicológico y educativo de adolescentes internos en un centro residencial educativo de América Latina*

*David LARA*  
*M<sup>a</sup> Victoria HIDALGO*  
*Lucía JIMÉNEZ*  
*Universidad de Sevilla (España)*

### *Resumen*

Los centros educativos residenciales tienen como principal cometido ofrecer la oportunidad de continuar los estudios a menores que debido a diversas características relacionadas tanto con su contexto familiar como con los recursos socioeducativos de su lugar de residencia no tienen acceso a la educación secundaria en su entorno más cercano. El objetivo de este estudio fue evaluar la calidad como contexto educativo de una casa hogar de una zona rural peruana y el ajuste psicoeducativo de los menores internos en ella. Para ello se evaluó la calidad de vida, la autoestima, las habilidades sociales, el rendimiento académico y los problemas de comportamiento de los 28 menores residentes en la casa hogar y de un grupo de comparación compuesto por 20 menores que convivían en su contexto familiar. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto una calidad del contexto casa hogar media-baja, sin que ello mostrara una repercusión negativa en el ajuste adolescente en términos generales (a excepción de las dimensiones aceptación social y rendimiento académico). Se discuten estos resultados a la luz de la evidencia empírica disponible.

### *Abstract*

Residential schools are aimed to provide a chance of benefiting from secondary education to adolescents without access to formal education, due to family difficulties and/or the absence of educational services in their hometown. The aim of this study was to evaluate the quality of a Peruvian rural residential school as an educative scenario. For this purpose, quality of life, self-esteem, social skills, school performance and behavioral problems were evaluated in a sample of 28 adolescents living in residential schools. A comparison group made up by 20 adolescents living with their families was included. The results showed a medium-low level of quality of the residential school as an educative scenario, although no negatives consequences for psycho-educational adjustment were observed (except for social self-esteem and school performance). These results are discussed according to empirical evidence on the topic.

La familia y la escuela son los contextos normativos donde niños, niñas y adolescentes participan y se desarrollan simultáneamente a lo largo de su ciclo evolutivo. La familia constituye el entorno habitual de crecimiento, aprendizaje y socialización de los menores, mientras que la escuela facilita el desarrollo cognitivo-académico y contribuye en la optimización del desarrollo sociopersonal (Rodrigo y Palacios, 1998). Sin embargo, en determinados contextos socioculturales algunos menores no participan de forma continuada en ambos ambientes ecológicos, ya que las familias no pueden garantizar a sus hijos e hijas el acceso a la escuela. Estas circunstancias explican la existencia de

contextos educativos residenciales alternativos que intentan compensar el déficit de oportunidades de menores que no pueden incorporarse o continuar en el sistema educativo. La *educación residencial* es el término general para contexto educativos no formales donde niños y adolescentes conviven fuera de sus propios hogares familiares, proporcionando seguridad, crianza, estructura, estabilidad y ajuste educativo (Lee y Barth, 2009). La educación residencial es, ante todo, una intervención educativa que se produce en un entorno grupal (Lee, 2008). Es importante diferenciar los centros de educación residencial de otros centros de internamiento o tratamiento residencial como las instalaciones correc-

*Dirección de los autores:* Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. c/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla.  
*Correo electrónico:* davidlargar@gmail.com

*Recibido:* noviembre de 2016. *Aceptado:* diciembre de 2016.

cionales, campamentos de entrenamiento, programas de supervivencia u otras intervenciones del sistema de protección de menores. A diferencia de los centros de tratamiento residenciales previstos para periodos cortos y con frecuencia centrados en la sintomatología de la salud (Hooper, Murphy, Devaney, y Hultman, 2000; Lochman, Bennett, y Simmers, 1988), los centros residenciales educativos generalmente proporcionan un bajo nivel de servicios de salud y se conciben a menudo para estancias a más largo plazo, con el fin de proporcionar estabilidad educativa a los menores y adolescentes (Aireli, Berkel y Kashti, 2001). Asimismo, otra distinción importante entre la educación residencial y otros cuidados grupales es su carácter claramente voluntario (Lee y Barth, 2009). En la educación residencial se encuadran recursos diversos como son los internados, casas hogares, academias preparatorias, o escuelas residenciales. Los internados y casas hogares fueron recursos muy habituales a lo largo de los siglos XIX y XX en los países europeos y Norteamérica (Alexander-Snow, 2010). Surgieron para suplir las necesidades de cuidados básicos y educativos de menores de familias de escasos recursos o en situación de exclusión social. En la actualidad, este tipo de instituciones son menos frecuentes en los países occidentales, donde el desarrollo del estado del bienestar, los sistemas de protección públicos de menores, la universalización de la educación pública y la mejora socioeconómica han provocado la disminución de la necesidad de las mismas (Zhao, 2011). De hecho, actualmente, una buena parte de los internados existentes y las investigaciones basadas en estos contextos de desarrollo están centrados en los llamados internados de excelencia. Este tipo de contextos está destinado a menores y adolescentes de altas capacidades y recursos, por lo que se trata de instituciones muy diferentes a las casas hogares e internados tradicionales (Gaztambide-Fernández, 2009).

Si bien en los países desarrollados las casas hogares e internados son instituciones que en las últimas décadas han disminuido considerablemente, en países en vías de desarrollo siguen siendo habituales en la actualidad. En estos países la educación puede ser pública y gratuita; sin embargo, no tiene por qué ser accesible de facto para la totalidad de la población. Multitud de familias en estos países tienen serias dificultades socioeconómicas para cubrir las necesidades básicas de desarrollo de sus hijos e hijas, entre otras, el acceso de los mismos al sistema educativo. Este fenómeno se agrava aún más en los entornos rurales cuando los menores entran en la etapa adolescente (Zhao, 2011). Las poblaciones rurales, que por lo general constituyen la mayoría de la población de los países en desarrollo, constituyen uno de los grupos más vulnerables en las decisiones de política de bienestar público (por ejemplo, educación, intervención familiar y salud) ya que tradicionalmente cuentan con escasa influencia en los gobiernos centrales de estos países (Gallagher, 1993). La dispersión de la población rural, la ausencia de infraestructuras y medios de comunicación, las

políticas de centralización educativa de los gobiernos y la situación socioeconómica de la mayoría de familias explican en gran medida la existencia y utilización de instituciones como las casas hogares en estos entornos socioculturales.

De esta forma, las casas hogares cubren la denominada necesidad de pensión u hospedaje de chicos y chicas cuyos hogares familiares se encuentran alejados geográficamente de los centros escolares. Durante la estancia en estas instituciones educativas, los adolescentes se encuentran bajo la supervisión de educadores y profesionales, manteniendo contactos esporádicos con sus familias. Así, para estos menores, el contexto familiar es suplido por la educación residencial, que pasa a ser el principal contexto ecológico de desarrollo durante esta etapa evolutiva (Morgan, 2007).

Existen escasos estudios y resultados contradictorios en la literatura revisada con respecto al papel que juegan los contextos educativos residenciales en el desarrollo de los menores internos. La educación residencial ha sufrido críticas por parte de muchos profesionales siendo un foco de controversia para sus detractores (Lyons y Romansky, 2006). Las preocupaciones acerca de los programas de educación residenciales parece que se derivan de las críticas hacia las intervenciones de tratamiento residencial (Barth, 2005). En este sentido, instituciones como *Annie E. Casey Foundation* y *Children's Rights* cuestionan la continua dependencia creada por este tipo de contextos educativos (Lee y Barth, 2009). Asimismo, las limitaciones del cuidado en grupo, la separación de los menores de su familia y su comunidad (Barth, 2002), la inadecuada planificación de la permanencia de los menores en las instituciones (Freundlich y Avery, 2005), la falta de rentabilidad (DeSena *et al.*, 2005) y una débil evidencia para la promoción positiva de resultados (Hoagwood, Burns, Kiser, Ringeisen, y Schoenwald, 2001), son los argumentos utilizados por las posiciones más críticas a la educación residencial. En sintonía con estos planteamientos, algunos datos empíricos disponibles muestran resultados negativos para el ajuste psicológico de los menores que crecen en contextos residenciales educativos. En concreto, hay estudios que muestran mayor riesgo para experimentar problemas de conductas externalizantes (Harder *et al.*, 2014) y autoestima inadecuada en los menores que crecen en contextos educativos residenciales (Moreno, García-Baamonde, Blázquez y Guerrero, 2011). En esta misma línea de resultados, se encontraron mayores índices de conducta antisocial y peores niveles de salud mental y calidad de vida en adolescentes internos en residencias escolares en comparación con menores en contexto familiar (Monteoliva y Martínez, 1993; Monteoliva y Martínez, 2001). Estos resultados coinciden igualmente con los encontrados por Castle *et al.* (1999); sin embargo, esta última investigación ha de ser contemplada con cautela ya que la muestra estaba conformada por menores de contextos educativos residenciales y de contextos residenciales de protección de menores.

Por el contrario, otros profesionales defienden que la educación residencial puede ofrecer posibilidades de desarrollo psicoeducativo a los menores y sus familias con limitaciones socioeconómicas, y no por ser un contexto de atención residencial debe conllevar necesariamente dificultades en el desarrollo de los menores (Whittaker, 2000; Arieli, Beker y Kashti, 2001; Morgan, 2007). En esta línea, la investigación de Araujo de Moraes, da Silva, Koller y Campos (2000) realizada en un internado de educación superior de Brasil muestra resultados de ajuste psicológico positivo en los menores internos. En dicha investigación, los adolescentes muestran altos niveles de calidad de vida, satisfacción y motivación, identificando el internado como un espacio fructífero para el establecimiento de relaciones positivas con los iguales y maduración de habilidades sociales. Otros estudios ponen de relieve la importancia de estos contextos para una correcta socialización, favoreciendo el desarrollo del liderazgo y responsabilidad personal, que repercute indirectamente en la imagen de sí mismo desarrollada por los menores (Arieli, Kashti y Shlasky, 1983; Arieli, Beker y Kashti, 2001).

En lo referente al ajuste y rendimiento escolar de los menores en contextos educativos residenciales, al igual que ocurriese con el estudio del ajuste psicológico, la literatura científica no ha sido muy prolifera. Sin embargo, recientemente algunas investigaciones han prestado atención al progreso educativo de los adolescentes que residen en casas hogares y escuelas residenciales (Gagnon y McLaughlin, 2004; Lee y Barth, 2009). En concreto, una revisión que analizó el funcionamiento académico de los niños y los jóvenes en cuidado residenciales educativos entre 1940 y 2006, encontró que un tercio de los participantes informaron de un rendimiento académico por debajo de su curso correspondiente (Trout, Hagaman, Casey, Reid y, Epstein 2008). No obstante, dos estudios recientes de la organización *Girls and Boys Town de Nebraska* revelan que la mayoría de los jóvenes que ingresan en contextos educativos residenciales lo hace ya con importantes retrasos académicos previos en al menos un área escolar básica (Trout, Hagaman, Epstein, Chmelka y Thompson, 2008). Datos muy similares han sido encontrados por Gaskins y Mastropieri (2011), concluyendo que buena parte de los adolescentes que entran en estas instituciones educativas residenciales comienzan con problemas académicos significativos. En cuanto a la adaptación al centro escolar, los resultados de investigaciones previas también han sido dispares. En algún caso los resultados han mostrado una baja insatisfacción escolar de los menores en contextos educativos residenciales (Moreno, García-Baamonde, Blázquez y Guerra, 2011), mientras que Monteolivo y Martínez (2001) informan de que los menores internos en residencias educativas muestran una menor satisfacción en la escuela que los menores en contexto familiar.

A pesar de los estudios dedicados al análisis del rendimiento académico y satisfacción escolar, las investigaciones

del ajuste educativo de menores en contextos residenciales no han tenido en consideración el estudio del clima escolar y la vinculación de los menores con el centro. Desde nuestro conocimiento, únicamente existen estudios que han tenido en cuenta estas cuestiones con menores en contextos familiares. En estos trabajos, tanto el clima como la vinculación escolar (sentimiento de pertenencia y satisfacción escolar) han demostrado ser un factor determinante para un óptimo ajuste y desarrollo psicoeducativo (Romasz, Canto y Elias, 2004; Trianes *et al.*, 2006), especialmente en alumnos de contextos más desfavorecidos (Haynes, Emmons y Ben-Avien, 1997). En concreto, el clima y el vínculo escolar se han relacionado con un aumento de la autoestima, conductas sociales y rendimiento académico, así como una disminución en los problemas de comportamiento (Catalano y Hawkins, 1996; Trianes Fernández-Figarés, 2001; Aciego de Mendoza, Domínguez y Hernande, 2003).

Los resultados dispares encontrados en las investigaciones sobre el ajuste psicoeducativo de los menores internos probablemente estén relacionados con la calidad de los contextos educativos residenciales (Arieli, Kashti y Shlasky, 1983). Lamentablemente, pocos contextos educativos de este tipo han sido evaluados rigurosamente. Si bien muchas instituciones y organizaciones intentan proporcionar servicios y experiencias de calidad a los menores residentes en ellas, ha sido recientemente cuando la evaluación de la calidad de los contextos y su programación de actividades se ha convertido en objeto de interés de los investigadores (Akiva, Yohalem y Smith, 2006). Al igual que con otros recursos educativos, para analizar la calidad de estos contextos residenciales se debería disponer de datos de evaluaciones tanto de proceso como de resultados (Martín, Rodríguez y Torbay, 2007). Las evaluaciones de proceso permiten evaluar el funcionamiento de los dispositivos y la atención ofertados a los menores en estos centros educativos, identificando los criterios que definen la calidad de los centros residenciales y de los procesos educativos que allí tienen lugar (Wasserman, 2010). Un aspecto primordial en la evaluación de la calidad de estos contextos educativos tiene que ver con las dimensiones que han de ser consideradas en la evaluación. Aunque existe un amplio debate en torno a qué es un contexto educativo de calidad, en general una evaluación de la calidad de los contextos residenciales debería incluir todos aquellos elementos básicos que se consideran necesarios para el desarrollo positivo de los niños y niñas (Phillips y Moss, 1990); es decir: contexto seguro donde los adultos supervisan las actividades que son apropiadas para las edades y habilidades de los niños; atención a la salud donde los niños tienen oportunidades para el descanso y un desarrollo saludable; oportunidades para el desarrollo de habilidades de auto-ayuda y la elección de actividades apropiadas; oportunidades para las interacciones con adultos y menores donde se promuevan habilidades de confianza, comporta-

mientos sociales, el lenguaje y la comunicación; entornos que estimulen a los menores a ser independientes y en los que se fomenten las relaciones entre iguales que apoyan el desarrollo social y emocional (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal y Palacios 1999).

En lo referente a la evaluación de resultados, se deberían analizar los efectos a medio y largo plazo que tiene en el desarrollo de los menores el haber pasado un tiempo considerable de sus vidas en un centro educativo residencial, evaluando la efectividad de los programas en función del logro de los objetivos planteados en los mismos. Lamentablemente, no hemos encontrado investigaciones que se centren en el estudio de la influencia del tiempo de estancia en los centros educativos residenciales y sus repercusiones para los menores.

En definitiva, nos encontramos ante un tipo de contextos educativos escasamente estudiados y con una importante disparidad de resultados poco concluyentes. En esta línea, la finalidad de la investigación presentada en este artículo es profundizar en el estudio de los contextos educativos residenciales, así como su impacto e influencia en los menores que residen en ellos. Para ello, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Analizar el ajuste psicológico y educativo de los menores que conviven en un contexto educativo residencial en comparación con menores que conviven en su contexto familiar.
2. Evaluar la calidad como contexto educativo no formal de una casa hogar.

## Método

### Participantes

Para la realización del estudio se contó con 48 adolescentes, todos ellos estudiantes de educación secundaria del Colegio de San Agustín, situado en la localidad rural de Leymebamba en el norte de la región andina de Perú. La muestra estaba formada por dos grupos: 28 menores que residían de manera permanente en la casa hogar Santa Ana de Leymebamba (menores en contexto educativo residencial), constituyendo el 100% de los menores internos, y 20 adolescentes que vivían con sus respectivas familias en la misma localidad (menores en contexto familiar).

La edad de los adolescentes oscilaba entre los 13 y 17 años de edad en el momento de la evaluación, con una edad media de la muestra de 14'7 años. En cuanto al sexo de los menores, el 56% eran niños (14 residentes en la casa hogar y 12 en convivencia con su familia) y 44% niñas (13 residentes en la casa hogar y 8 chicas que vivían con sus familias en la misma localidad). El periodo de estancia medio de los 28 menores de la casa hogar fue de 1'7 años. Once de estos menores eran internos de primer año.

## Instrumentos

### Perfil sociodemográfico y educativo

Mediante un cuestionario diseñado *ad hoc*, se recogieron datos sociodemográficos de las familias de los adolescentes participantes (por ejemplo, número de hermanos, número de personas que viven en casa), e información del rendimiento escolar de los menores, obtenido a través de la nota media académica de todas las áreas educativas en los últimos dos cuatrimestres. Además, para los adolescentes residentes en la casa hogar se evaluó el motivo de su internado en la institución, el tiempo de estancia en ella y la frecuencia con la que visitaban a sus familias.

### The KIDSCREEN Questionnaire (The European Kidscreen Groupe, 2006)

Se empleó la forma reducida de 27 ítems en su versión para menores y adultos (Rajmil *et al.*, 2004) que informa de la calidad de vida infantil desde una perspectiva multidimensional. A través de una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta, se obtiene información relativa a cinco áreas: física ( $\alpha = 0'86$ ), emocional ( $\alpha = 0'82$ ), familiar ( $\alpha = 0'84$ ), relativa a los iguales ( $\alpha = 0'86$ ), escolar ( $\alpha = 0'86$ ) y global ( $\alpha = 0'80$ ).

### Social Skills Rating System (Gresham y Elliott, 1990)

Permite realizar una amplia evaluación de las conductas aprendidas y socialmente aceptables que posibilitan a niños y adolescentes interactuar eficazmente con otros y evitar respuestas socialmente inadecuadas. En este estudio se empleó la versión para profesores de 44 ítems con una escala tipo Likert de tres opciones de respuesta. El área de habilidades sociales ( $\alpha = 0'77$ ) se dividen en tres subescalas distintas: habilidades de autocontrol ( $\alpha = 0'75$ ), habilidades asertivas ( $\alpha = 0'80$ ) y habilidades cooperativas ( $\alpha = 0'75$ ). El área de problemas de comportamiento ( $\alpha = 0'76$ ), se subdivide en las subescalas: problemas de internalización ( $\alpha = 0'75$ ) y problemas de externalización ( $\alpha = 0'77$ ).

### Escala de Autopercepción de Competencia y Aceptación Social (Harter y Pike, 1984)

Cuestionario de autoestima que consta de 36 ítems en su versión adolescente con cuatro opciones de respuesta. Se subdivide en seis subescalas: aceptación social ( $\alpha = 0'77$ ), apariencia física ( $\alpha = 0'80$ ), competencia física ( $\alpha = 0'78$ ), competencia escolar ( $\alpha = 0'82$ ), competencia conductual ( $\alpha = 0'80$ ) y autoestima global ( $\alpha = 0'82$ ).

### Escala de Percepción del Clima y Funcionamiento del Centro por el Alumnado (Oliva *et al.*, 2011)

Permite evaluar varias dimensiones del centro escolar a partir de la percepción de los alumnos/as. Consta de 30 ítems subdivididos en cuatro escalas, de las cuales se utilizaron en el presente estudio: clima escolar ( $\alpha = 0'84$ ) y



vinculación ( $\alpha = 0'81$ ). Además, se obtiene una puntuación global denominada sentimiento de identidad hacia el centro escolar con una consistencia interna  $0'71$ .

*Youth Program Quality Assessment (Youth PQA, Akiva et al., 2006)*

Instrumento de carácter observacional que permite medir la calidad de las experiencias de los menores en contextos de educación no formal promoviendo la máxima optimización de los recursos disponibles. Los ítems de *Youth PQA* se califican mediante una escala de tres opciones: el nivel más bajo indica la ausencia de una práctica educativa (puntuación 1 sobre 5), el nivel medio indica que una práctica ha ocurrido pero no todos los menores tenían acceso o no en todo momento (puntuación de 3 sobre 5), y el más alto nivel de cada elemento indica que la práctica estaba presente y todos los jóvenes participaron (puntuación 5 sobre 5). Está compuesto por 60 ítems distribuidos en 18 subescalas agrupadas en cuatro escalas: seguridad del contexto, contexto como fuente de apoyo, oportunidades para la interacción y participación e implicación de los menores.

### Procedimiento

Los participantes en el estudio eran todos estudiantes del colegio de educación secundaria de San Agustín, obteniéndose a partir de dos tipos de muestreo. Los adolescentes que convivían en contexto educativo residencial fueron todos incluidos en la muestra, participando en la investigación el 100% de los menores internos en la institución en el período de la investigación. Los menores en contexto familiar fueron incluidos en el estudio mediante un muestreo simple de la población de alumnos/as de secundaria del colegio de San Agustín.

La investigación contó con un diseño pre experimental de medida única. Se llevó a cabo una recogida de los datos multi-informante:

1. Los menores informaron de su perfil sociodemográfico, autoestima, calidad de vida y adaptación al centro escolar mediante entrevistas de aproximadamente 20 minutos de duración.
2. Los tutores académicos aportaron información sobre las habilidades sociales, los problemas de comportamiento y el rendimiento académico de los menores.
3. Para la evaluación del contexto educativo residencial se empleó un procedimiento de observación a cargo del investigador principal durante cinco meses de estancia en la institución educativa.

Se siguieron los criterios éticos requeridos, informando de los objetivos del estudio, contando con la aprobación y

consentimiento informado de los participantes, sus familias y las instituciones implicadas.

Se realizó el análisis estadístico de los datos utilizando el paquete estadístico SPSS. Se empleó la *F* para determinar la significación de los contrastes y se establecieron parámetros de significación  $< 0'05$ . Se empleó  $R^2$  como indicador del tamaño del efecto cuya relevancia clínica se clasifica en análisis MANOVA como despreciable cuando  $R^2 < 0'01$ , baja cuando  $R^2 > 0'01$  y  $R^2 < 0'09$ , media cuando  $R^2 > 0'09$  y  $R^2 < 0'25$  y alta cuando  $R^2 > 0'25$ ; mientras que en análisis de regresión lineal se clasifica como despreciable cuando  $R^2 < 0'02$ , baja cuando  $R^2 > 0'02$  y  $R^2 < 0'13$ , media cuando  $R^2 > 0'13$  y  $R^2 < 0'26$  y alta cuando  $R^2 > 0'26$  (Cohen, 1988). Se comprobaron los supuestos estadísticos de normalidad multivariante, ausencia de casos extremos, linealidad y homogeneidad de varianzas (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2008; Tabachnick y Fidell, 2007).

### Resultados

#### *Ajuste psicológico y educativo de los menores de la casa hogar en comparación con los menores que convivían en el contexto familiar*

Para el estudio del primer objetivo se llevó a cabo un análisis multivariante sobre las dimensiones calidad de vida, habilidades sociales, problemas de comportamiento, rendimiento académico, autoestima y sentimiento de identidad hacia el centro escolar en función del grupo de menores.

Como se observa en la tabla 1 (ver en la pág. siguiente), fueron escasas las diferencias encontradas en el ajuste psicológico y educativo entre los menores de la casa hogar y el grupo de menores en contexto familiar. Las únicas variables en las que se apreciaron diferencias estadísticamente significativas fueron el rendimiento académico y la subescala de autoestima de aceptación social, con un tamaño del efecto medio. En ambos casos las puntuaciones medias de los adolescentes en familias fueron superiores a las de los adolescentes en contexto educativo residencial.

#### *Evaluación de la calidad del contexto educativo no formal de la casa hogar*

Para estudiar la calidad del contexto educativo no formal de la casa hogar de Santa Ana se realizó un análisis descriptivo a través de las medias de las puntuaciones directas de los ítems que conforman las distintas subescalas de las cuatro dimensiones estudiadas: seguridad del contexto, contexto como fuente de apoyo, oportunidad para la interacción e implicación de los menores.

Como puede observarse en la figura 1, los valores obtenidos en las cuatro dimensiones analizadas fueron dispares, aunque encuadrados en una misma tendencia de puntuaciones medias-bajas. La dimensión *seguridad del contexto*

Tabla 1. MANOVA comparativo del ajuste psicológico y educativo entre los menores de la casa hogar (En casa hogar) y los menores en contexto familiar (En familia) (\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$ ).

Dimensiones de ajuste	Muestra total		En casa hogar		En familia		Contrastes		
	M	DT	M	DT	M	DT	F	p	R <sup>2</sup>
Calidad de vida	3.48	0.61	3.53	0.62	3.42	0.60	0.39	0.535	0.01
Física	3.04	0.61	2.93	0.63	3.18	0.56	1.91	0.174	0.04
Emocional	3.66	0.75	3.61	0.81	3.73	0.68	0.31	0.583	0.01
Familiar	2.97	0.73	2.97	0.75	2.97	0.70	0.01	0.989	0.01
Iguales	3.48	0.84	3.60	0.76	3.32	0.94	1.23	0.273	0.03
Escolar	3.47	0.79	3.48	0.78	3.46	0.82	0.07	0.933	0.01
Habilidades sociales	1.20	0.33	1.17	0.29	1.24	0.39	0.47	0.494	0.01
Cooperación	1.32	0.41	1.30	0.35	1.34	0.48	0.09	0.757	0.01
Autocontrol	1.23	0.41	1.25	0.48	1.20	0.50	0.14	0.706	0.01
Asertividad	1.05	0.41	0.96	0.42	1.18	0.37	3.24	0.068	0.06
Problemas de conducta	0.72	0.27	0.73	0.25	0.70	0.31	0.15	0.702	0.01
Externalizantes	0.54	0.48	0.51	0.46	0.58	0.51	0.22	0.643	0.01
Internalizantes	0.89	0.32	0.94	0.31	0.81	0.32	1.89	0.176	0.04
Rendimiento académico	12.96	2.13	12.39	1.55	13.80	2.59	<b>5.35*</b>	<b>0.025</b>	<b>0.12</b>
Autoestima	3.15	0.57	3.02	0.52	3.32	0.60	3.56	0.065	0.07
Escolar	2.79	0.49	2.73	0.45	2.88	0.54	1.09	0.301	0.02
Social	2.67	0.51	2.54	0.52	2.85	0.44	<b>4.65*</b>	<b>0.036</b>	<b>0.10</b>
Física	2.61	0.51	2.73	0.50	2.46	0.50	3.33	0.074	0.07
Apariencia	3.12	0.48	3.04	0.51	3.24	0.43	2.04	0.160	0.04
Conductual	2.99	0.47	2.99	0.43	2.99	0.55	0.01	0.987	0.01
Sentimiento de identidad	5.05	0.66	5.14	0.64	4.92	0.68	1.24	0.271	0.03
Clima escolar	4.30	0.93	4.36	0.89	4.22	0.99	0.23	0.631	0.01
Vinculación	5.87	0.75	5.89	0.76	5.83	0.77	0.05	0.817	0.01

presentó la mayor puntuación, seguida de *posibilidades de interacción*, en ambos casos con puntuaciones medias cercanas al valor 3 que se corresponde con un nivel medio de calidad, que debe ser interpretado como que las buenas prácticas relacionadas con la dimensión evaluada están pre-

sentes pero no en todo momento o en relación con todos los menores. Las dimensiones contexto como *fuerza de apoyo y participación e implicación* obtuvieron valores por debajo de 3, indicando la ausencia en un considerable número de las buenas prácticas que integran estas dimensiones.

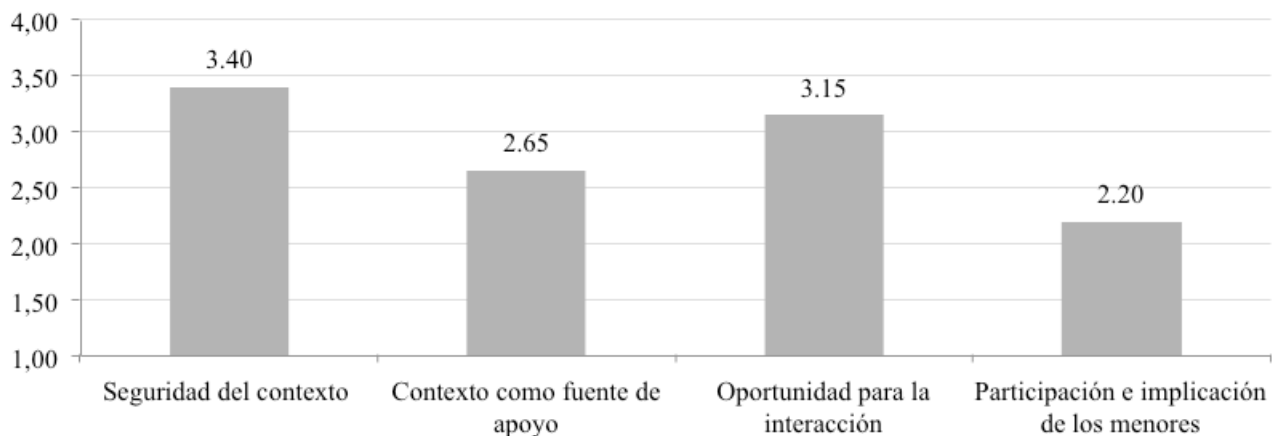


Figura 1. Puntuaciones medias de las dimensiones evaluadas en el contexto educativo de la casa hogar.

## Discusión

Los objetivos del estudio presentado eran analizar la calidad de un contexto educativo residencial y el ajuste psicoeducativo de los menores residentes en él. En relación con este último aspecto, se estudió el ajuste psicológico y educativo de los menores que convivían en el contexto educativo residencial de la casa hogar en comparación con otros menores que residían de forma permanente en su contexto familiar. Los resultados obtenidos mostraron un ajuste psicoeducativo muy semejante entre ambos grupos de menores, lo que nos permite concluir que el contexto residencial de la casa hogar puede garantizar un desarrollo similar para los menores internos en comparación con menores de familias del mismo contexto socioeconómico. Esta conclusión es similar a las obtenidas por otros autores como Morais, da Silva, Koller y Campos (2000) y Arieli, Beker y Kashti, (2001), quienes definen los contextos educativos residenciales de sus estudios como espacios adecuados para garantizar niveles adecuados de desarrollo y calidad de vida de los internos, relaciones positivas con los iguales y maduración de las habilidades sociales. Asimismo, los resultados encontrados pueden explicarse por el hecho de que los menores no llevaban en el régimen residencial mucho tiempo y habían ingresado en el mismo a una edad en la que la confianza y seguridad emocional deben estar bien establecidas.

Aunque en líneas generales la estancia en el contexto educativo residencial no parece repercutir de forma negativa en el ajuste de los internos, se encontraron algunas diferencias entre estos adolescentes y el grupo de comparación que conviene destacar. Los menores en contexto educativo residencial presentaron puntuaciones más bajas en autoestima social (sentimiento de integración y aceptación entre los iguales) y peor rendimiento académico con respecto a los menores en contexto familiar. En referencia al sentimiento de aceptación social, las diferencias encontradas pueden ser debidas al hecho de que los menores en contexto educativo residencial, al tener un régimen de convivencia con horarios y actividades estructuradas, comparten casi exclusivamente el centro escolar y la casa hogar como únicos contextos de interacción y socialización. Los menores que permanecen en el contexto familiar pueden compartir un mayor número de actividades de interacción con otros iguales en una diversidad mayor de contextos de ocio. En este sentido, los menores en contexto residencial no disfrutaban de tanta variedad de actividades de ocio, lo que puede dificultar su integración social y reflejarse en un menor sentimiento de aceptación entre los iguales (Martín y Muñoz de Bustillos, 2009). En cuanto a los resultados obtenidos sobre rendimiento académico, éstos coinciden con otras investigaciones que han abordado este mismo aspecto (Trout, Hagaman, Casey, Reid y Epstein, 2008 y Trout, Hagaman, Epstein, Chmelka y Thompson, 2008). Jackson

(1994) argumenta que el bajo rendimiento académico de los menores en instituciones educativas residenciales podría explicarse principalmente (aunque no completamente) por sus orígenes sociales de extrema pobreza. En la presente investigación, tanto los menores internos como los menores residentes en contexto familiar comparten un mismo entorno socioeconómico deprivado, por tanto, no pueden explicarse las diferencias encontradas exclusivamente por la pobreza o la falta de recursos económicos de las familias. Como plantea Zhao (2011), la escasez de recursos de las escuelas rurales de primaria de las que proceden estos adolescentes podría explicar que estos chicos y chicas inicien la etapa secundaria con dificultades académicas heredadas de sus primeras etapas educativas. Junto a ello, la ratio elevada de educadores por menor en la casa hogar (dos educadores para veintiocho menores), la escasa experiencia de trabajo de los educadores (aproximadamente un año de trabajo) y su limitada formación (ambos son maestros de primaria para menores adolescentes) inciden negativamente en la cantidad y calidad del apoyo educativo que los menores residentes necesitan para obtener un mayor éxito académico (Brown, Gottfredson, Wilson, Rorie y Connell, 2010).

En relación al segundo objetivo, relativo al análisis de la calidad del contexto educativo residencial, los resultados obtenidos mostraron una calidad de este contexto media-baja, lo que quiere decir que no se cumplen todas las buenas prácticas en materia de calidad para este tipo de recurso psicoeducativo. La dimensión seguridad del contexto fue la que mejor resultado obtuvo, por tanto, los cuidados y atenciones básicas son las que se muestran mejor cubiertos en esta casa hogar, aunque sin garantizarlos en su totalidad. La dimensión posibilidades de interacción fue la segunda dimensión que mayor puntuación obtuvo, que valora las posibilidades de interacción entre iguales y adultos en las actividades y dinámicas realizadas. Por otro lado, se obtuvieron valoraciones bajas en la dimensión contexto como fuente de apoyo y en la dimensión participación e implicación de los menores, lo que implica que la casa hogar, por un lado, no constituye un contexto en el que los chicos y chicas puedan encontrar mucho apoyo y, por otro, que no se les tiene muy en cuenta en la planificación de las actividades del mismo.

Por tanto, en base a los resultados de la evaluación del contexto, no es posible afirmar que la casa hogar de Santa Ana constituya un contexto de adecuada calidad educativa. Si bien existe un amplio debate en torno a qué es un contexto educativo de calidad, en general estos deben incluir en su programación todos aquellos elementos básicos que se consideran necesarios para el desarrollo y ajuste adecuado de los menores (Phillips y Moss, 1990), como son la atención y supervisión de las actividades, apoyo personal y material, instalaciones adecuadas y oportunidades para las interacciones con adultos y menores donde se promuevan las habilidades de confianza, participación y reflexión (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal y Palacios

1999). El contexto educativo residencial evaluado en este trabajo cumple con algunos de estos criterios de calidad, ya que garantiza en la mayoría de las ocasiones los cuidados y atenciones básicas así como las relaciones de respeto mutuo y actividades de interacción con iguales y adultos. Estas características se han relacionado con una mejor calidad de vida, autoestima y dominio de las habilidades sociales de los menores (Morais, da Silva, Koller y Campos, 2000; Arieli, Beker y Kashti, (2001), lo que explicaría en parte los resultados de ajuste positivo encontrados en los menores. No obstante, la casa hogar de Santa Ana no parece cumplir con otros criterios relevantes de calidad, ya que no constituye un espacio que garantice apoyo y oportunidades de participación y reflexión de los menores internos. De forma habitual, las instituciones educativas dan escasas oportunidades de reflexión y participación a los menores en la toma de decisiones sobre la programación y actividades, a pesar de haberse demostrado que niveles altos de participación inciden positivamente en la calidad de vida y ajuste de los menores a la institución (Schmid y Ben-Nir, 2001), favorecen el desarrollo del liderazgo y la responsabilidad personal, y repercuten indirectamente en la imagen de sí mismo (Arieli, Beker y Kashti, 2001).

A raíz de los resultados obtenidos en la presente investigación, podemos concluir que los contextos educativos residenciales pueden ofrecer la oportunidad de proseguir los estudios para aquellos menores que por circunstancias sociales no tienen posibilidad de seguir en el sistema educativo sin salir de su contexto familiar, sin que ello tenga necesariamente una repercusión negativa en su ajuste psicoeducativo. No obstante, también se observan dificultades en la aceptación social y el rendimiento académico de los menores en el contexto educativo residencial, lo cual parece estar relacionado con la escasa formación y experiencia de los educadores, el limitado apoyo personal y material ofrecido por la institución, así como de la escasa participación de los internos en otros contextos sociales.

A pesar de la relevancia de los resultados obtenidos, es necesario comentar algunas limitaciones del estudio. En cuanto a los aspectos metodológicos, el tamaño de la muestra de los participantes así como un diseño no longitudinal no ha permitido aclarar algunas cuestiones. Para futuras investigaciones sería aconsejable realizar estudios con tamaños de muestra mayores y diseños longitudinales, con el objetivo de obtener mayores garantías estadísticas y metodológicas en los resultados y conclusiones. En referencia al contenido analizado, futuros trabajos debería de incorporar el análisis del contexto familiar en menores que residen con sus progenitores en el mismo entorno sociocultural, con el fin de obtener mayor información que permita realizar un comparación más fundamentada de la influencia del contexto entre ambos grupos de menores.

Finalmente, de los resultados y conclusiones del presente estudio se pueden extraer las siguientes implicaciones

prácticas para mejorar la calidad de los centros educativos residenciales:

1. Garantizar una adecuada formación y estabilidad de los educadores y personal a cargo de menores en contextos residenciales para promover su ajuste psicoeducativo.
2. Fomentar la participación de los menores internos en contextos sociales alternativos a la propia institución residencial y al centro escolar.
3. Garantizar que las instituciones residenciales aporten a los menores que residen en ella el apoyo personal y material que necesitan.
4. Promover la participación de los menores internos en la planificación de las normas y actividades del centro residencial así como fortalecer la vinculación ente los menores internos y los compañeros de clase, el profesorado y centro educativo.

## Referencias

- Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15 (4), 584-594 [http://www.psicothema.com/pdf/1112.pdf].
- Akiva, T., Yohalem, N. y Smith, C. (2006). *Quality systems: Lessons from early efforts to disseminate the youth PQA*. Washington, DC: Forum for Youth Investment.
- Alexander-Snow, M. (2010). Graduates of an Historically Black Boarding School and their Academic and Social Integration at two Traditionally White Universities. *The Journal of Negro Education*, 79 (2), 182-196.
- Araujo de Moraes, N., da Silva, H., Koller, S.H. y Campos, H.R. (2004). Notas sobre a experiencia de vida num internato: aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos. *Psicologia em Estudo*, 1 (3), 379-387 [http://www.scielo.br.php?script=sci\_artt&pid=S1413-7372200400300006].
- Arieli, M., Kashti, Y. y Shlasky, S. (1983). *Living at school: Israeli residential schools as people processing organizations*. Tel Aviv: Ramot.
- Arieli, M., Beker, J. y Kashti, Y. (2001). Residential group care as a socializing environment: Toward a broader perspective. *Child and Youth Care Forum*, 30 (6), 403-414 [doi:10.1023/A:1015321302983].
- Barth, R.P. (2002). *Institutions vs. Foster Homes: The Empirical Base for the Second Century of Debate*. Chapel Hill, NC: UNC, School of Social Work, Jordan Institute for Families [http://www.crin.org/en/docs/Barth.pdf].
- Barth, R.P. (2005). Foster home care is more cost-effective than shelter care: Serious questions continue to be raised about the utility of group care in child welfare



- services. *Child Abuse & Neglect*, 29 (6), 623-625 [doi:10.1016/j.chiabu.2005.05.001].
- Brown, A., Gottfredson, D.C., Wilson, D.M., Rorie, M. y Conell, N. (2010). Implementation quality and positive experience in after-school programs. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3), 370-380 [doi:10.1007/s10464-010-9295-z].
- Catalano, R. y Hawkins, J. (1996). *The social development model: A theory of antisocial behavior. Delinquency and crime*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castle, J., Grootjmes, C., Bredenkamp, D., Beckett, C., O'Conoor, T. y Rutter, M. (1999). Effects of qualities of early institutional care on cognitive attainment. *American Journal of Orthopsychiatric*, 69 (4), 424-437.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. y Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (3), 339-361 [doi:10.1016/S0885-2006(99)00017-4].
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- DeSena, A.D., Murphy, R.A., Douglas-Palumberi, H., Blau, G., Blandina, A., Horwitz, S.M. y Kaufman, J. (2005). SAFE Homes: Is it worth the cost? An evaluation of a group home permanency planning program for children who first enter out-of-home care. *Child Abuse & Neglect*, 29 (6), 627-643 [doi:10.1016/j.chiabu.2004.05.007].
- Freundlich, M. y Avery, R. J. (2005). Planning for permanency for youth in congregate care. *Children & Youth Services Review*, 27 (2), 115-134 [doi:10.1016/j.childyouth.2004.07.005].
- Gagnon, J.C. y McLaughlin, M.J. (2004). Curriculum, assessment, and accountability in day treatment and residential schools. *Exceptional Children*, 70 (3), 263-283 [doi:10.1177/001440290407000301].
- Gallagher, M. (1993). A public choice theory of budgets: implications for education in less developed countries. *Comparative Education Review*, 37 (2), 90-106 [doi:10.1086/447177].
- Gaskins, C.D. y Mastropieri, M.A. (2011). Academic and Behavioral Characteristics of Students at a Secondary Residential School. *Children Welfare*, 89 (2), 189-208.
- Gaztambide-Fernández, R. (2009). What is an Elite Boarding School? *Review of Educational Research*, 79 (3), 1090-1128.
- Gresham, F.M. y Elliot, S.N. (1990). *The social development model: A theory of antisocial behavior*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Harder, A.T., Huyghen, A.M., Dickscheit, J.K., Kalverboer, M.E., Kamgeter, S., Zeller, M. y Knorth, E.J. (2014). Education secure? The school performance of adolescents in Secure Residential Youth care. *Child Youth Care Forum*, 43 (2), 251-268 [doi:10.1007/s10566-013-9232-z].
- Harter, S. y Pike, R. (1984). The pictorial scales of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55 (6), 1969-1982.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (2008). *Análisis multivariante (5ª Ed.)*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Haynes, N.M., Emmons, C. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (3), 321-329 [doi:10.1207/s1532768xjepc0803\_4].
- Hoagwood, K., Burns, B.J., Kiser, L., Ringeisen, H. y Schoenwald, S.K. (2001). Evidence based practice in child and adolescent mental health services. *Psychiatric Services*, 52 (9), 1179-1189 [doi:10.1176/appi.ps.52.9.1179].
- Hooper, S.R., Murphy, J., Devaney, A. y Hultman, T. (2000). Ecological outcomes of adolescents in a psychoeducational residential treatment facility. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70 (4), 491-500 [doi:10.1037/h0087807].
- Jackson, S. (1994). Educating children in residential and foster care. *Oxford Review of Education*, 20 (3), 267-279 [doi:10.1080/0305498940200301].
- Lee, B. y Barth, R.P. (2009). Residential education: An emerging resource for improving educational outcomes for youth in foster care? *Children and Youth Services Review*, 31 (1), 155-160 [doi:10.1016/j.childyouth.2008.07.007].
- Lee, B.R. (2008). Defining residential treatment. *Journal of Child and Family Studies*, 17 (5), 689-692 [doi:10.1007/s10826-007-9182-x].
- Lochman, J.E., Bennett, C.L. y Simmers, D. A. (1988). Residential Re-Ed treatment of highly aggressive youth: Preliminary indications of effectiveness and the precursors of improvement. *Education and Treatment of Children*, 11 (1), 52-62 [http://www.jstor.org/stable/42899050].
- Lyons, J.S. y Romansky, J. (2006). Monitoring and managing outcomes in residential treatment: practice-based evidence in search of evidence-based practice. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45 (2), 247-251 [doi:10.1097/01.chi.0000190468.78200.4e].
- Monteoliva, J.M. y Martínez J.M.A. (1993). Lugar de residencia y rendimiento escolar: relación con inteligencia, autoestima y bienestar psicológico. En Barriga, S. y León, J.M. (Eds.), *Aspectos psicosociales del ambiente, la conducta deportiva y el fenómeno turístico* (pp. 238-249). Sevilla: Eudema.

- Monteoliva, J.M., y Martínez J.M.A. (2001). Diferencias individuales y sociodemográficas entre adolescentes que viven en el hogar familiar y adolescentes que viven en residencias escolares. *Revistas de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 587-603.
- Moreno, J.M., García-Baamonde, M.E., Blázquez, M. y Guerrero, E. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*, 33 (10), 1981-1988 [doi:10.1016/j.chilyouth.2011.05.024].
- Morgan, R. (2007). Boarding school care. *British Association for Adoption and Fostering*, 3 (1), 100-105 [doi:10.1177/030857590703100114].
- Martín, E. y Muñoz de Bustillos, M.C. (2009). School adjustment of children in residential care: A multi-source analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (2), 462-470 [doi:10.1017/S1138741600001840].
- Martín, E., Rodríguez, T. y Tobay, A. (2007). Evaluación diferencial de los programas de acogimiento residencial para menores. *Psicothemas*, 19(33), 406-412. Recuperado en <http://www.psicothema.com/pdf/3378.pdf>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M.A., Ríos, M. y Parra, A. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Phillips, A. y Moss, P. (1990). *Ser infant a Europa avui: infome de la Xarxa Europea de modalitats d'anteció als infants*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Rodrigo, M.J y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Romasz, T.E., Cantor, J.H. y Elias, M.J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27 (1), 89-103.
- Schmid, H. y Ben-Nir, D. (2001). The relationship between organizational properties and service effectiveness in residential boarding schools. *Children and Youth Services Review*, 23 (3), 243-271 [doi:10.1016/S0190-7409(01)00135-9].
- The European Kidscreen Groupe (2006). *The KIDSCREEN questionnaires. Quality of life questionnaires for children and adolescents*. Lengerich: Pabst Science Publ.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: DDB.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., Raya, S. y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277 [http://www.psicothema.com/pdf/3209.pdf].
- 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 (9), 976-994 [doi:10.1016/j.chilyouth.2007.11.019].
- Trout, A.L., Hagaman, J.L., Epstein, M.H., Chmelka, B. y Thompson, R.W. (2008). System of care research in children's mental health: Academic functioning of youth in residential care: Changes over time forum. *Meeting of the Center for Children's Mental Health Convention* (Tampa, FL).
- Wasserman, D.L. (2010). Using a systems orientations and foundational theory to enhance theory-driven human service program evaluations. *Evaluation and Program Planning* 33 (2), 67-80 [http://osu.academia.edu/DeborahWasserman].
- Whittaker, J.K. (2000). The future of residential group care. *Child Welfare*, 79 (1), 167-178.
- Zhao, Z. (2011). A matter of money? Policy analysis of rural boarding school in China. *Education, Citizenship and Social Justice* 6 (3), 237-249 [doi:10.1177/1746197911417415].