

“Porque no siento que esté trabajando”: relación educativa y participación adolescente en acogimiento residencial

“Because I don’t feel she’s working”: Educational relationship and adolescent participation in residential childcare

Hodei Sarasa-Camacho* 

Departamento de Sociología y Trabajo Social, Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España
(hodei.sarasa@unavarra.es)

Jaime Burón 

Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España (jaimeburon@uniovi.es)

Laura García-Alba 

Departamento de Sociología y Trabajo Social, Universidad de Oviedo, España (garciaalblaura@uniovi.es)

Carla González-García 

Departamento de Sociología y Trabajo Social, Universidad de Oviedo, España (gonzalezcarla@uniovi.es)

*Autor para correspondencia.

Recibido: 30-marzo-2026

Aceptado: 10-julio-2026

Publicación: 15-julio-2026

Citación recomendada: Sarasa-Camacho, H., Burón, J., García-Alba, L., & González-García, C. (2026). “Porque no siento que esté trabajando”: relación educativa y participación adolescente en acogimiento residencial. *Psicoperspectivas*, 25(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol25-issue2-fulltext-3736>

Resumen

La intervención desde el enfoque de derechos de la infancia reconoce la participación como un principio fundamental, aunque su implementación en acogimiento residencial sigue enfrentando importantes retos. En este contexto, la calidad de las relaciones educativas entre adolescentes y profesionales emerge como elemento clave para comprender posibles oportunidades reales de participación. Este estudio analiza distintas dimensiones de la participación de adolescentes en acogimiento residencial y su relación con la percepción de escucha y comprensión por parte de las personas educadoras. Se adopta un diseño mixto explicativo con 83 adolescentes de hogares residenciales en Navarra (España). Los resultados evidencian una participación percibida como limitada, especialmente en los mecanismos formales, así como una diferencia relevante entre la experiencia de ser escuchado y la experiencia de ser comprendido. La comprensión se vincula de forma significativa con la percepción de que las sugerencias/quejas son tenidas en cuenta. Se concluye que la participación en acogimiento residencial no puede entenderse únicamente desde estructuras formales, sino que se construye en el marco de relaciones cotidianas basadas en la confianza, la validación emocional y el reconocimiento de la experiencia de los adolescentes.

Palabras clave: adolescencia, acogimiento residencial, intervención social, participación, relación adolescente-educador

Abstract

Intervention from a rights-based approach recognises child and youth participation as a fundamental principle, even though its implementation in residential childcare settings continues to face major challenges. In this context, the quality of educational relationships between adolescents and professional caregivers emerges as a key element to understand opportunities for significant participation. This study analyzes different dimensions of adolescent participation in residential childcare homes and their relationship with adolescents’ perceptions of being listened to and understood by residential workers. A sequential mixed-methods design was used with 83 adolescents living in residential care in Navarra (Spain). The results highlighted adolescents’ perception of limited participation, particularly through formal mechanisms, as well as a significant difference between being listened to and being understood. Feeling understood appeared to be linked to the perception that caregivers take suggestions or complaints into consideration. It was concluded that participation in residential childcare settings cannot be addressed solely through formal structures, since it is shaped by daily interactions grounded in trust, emotional validation, and the genuine acknowledgement of adolescents’ experiences.

Keywords: adolescence, carer–adolescence-relationship, participation, residential care, social intervention

Conflictos de interés: Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.

Financiamiento: Comunidad Foral de Navarra, España. Resolución 4362/2023.



Publicado bajo [Licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY 4.0)

El enfoque contemporáneo de los derechos de la infancia sitúa la participación de niñas, niños y adolescentes (NNA) como un principio fundamental en la toma de decisiones que afectan a sus vidas. Tal como establece la Convención sobre los Derechos del Niño (art. 12), los NNA tienen derecho a expresar libremente su opinión y a que esta sea debidamente tenida en cuenta en función de su edad y madurez (Comité de los Derechos del Niño, 2009). Este reconocimiento ha impulsado un cambio sustancial en la comprensión de la infancia, pasando de un modelo centrado prioritariamente en la protección hacia un enfoque que reconoce a los NNA como sujetos activos de derechos, también dentro de los sistemas de protección (van Bijleveld et al., 2015).

En este marco, la participación implica reconocer a los NNA como actores sociales con capacidad para interpretar y dar sentido a sus propias experiencias. Carnevale (2020) propone superar aproximaciones centradas exclusivamente en la expresión verbal y plantea una concepción amplia de la voz infantil ("thick voice"), que debe interpretarse considerando los contextos relacionales, institucionales y de poder en los que se produce. Desde esta perspectiva, la participación requiere condiciones que vayan más allá de la mera posibilidad de opinar para configurarse como una participación significativa, garantizando al menos cuatro elementos: espacio, voz, audiencia e influencia (Lundy, 2013). No basta con que los NNA expresen su opinión; deben existir estructuras que aseguren que sea escuchada y tenga un impacto real en la toma de decisiones (Falch-Eriksen et al., 2021).

Sin embargo, la evidencia muestra que esta concepción de participación está lejos de implementarse plenamente en los sistemas de bienestar infantil, limitándose a menudo a procesos consultivos simbólicos (McCafferty & Mercado-García, 2023; Toros, 2020). Persisten barreras estructurales, organizativas y culturales, entre ellas enfoques adultocéntricos, falta de formación específica y ausencia de mecanismos claros para integrar la voz de los NNA en la toma de decisiones (Balsells et al., 2017; García-Quiroga, 2022). Asimismo, determinadas concepciones de vulnerabilidad pueden limitar la participación de quienes son considerados "menos capaces" de participar (García-Quiroga & Agoglia, 2020). Estas tensiones entre protección y autonomía se reflejan en estudios que muestran que algunos profesionales restringen la participación por considerarla potencialmente perjudicial; de hecho, cuanto más protectora es la actitud profesional, menores son las oportunidades de participación (Ghio et al., 2023; Kosher, 2025).

Estas dificultades adquieren especial relevancia en el acogimiento residencial (AR), donde los NNA viven bajo tutela administrativa y las decisiones institucionales afectan de forma directa a múltiples dimensiones de su vida (García-de León & Vallejo-Slocker, 2025; González-García et al., 2023). En estos contextos, la participación constituye un derecho y un elemento central para garantizar intervenciones ajustadas a sus necesidades. No obstante, los NNA suelen participar principalmente en decisiones menores, mientras que su influencia en cuestiones relevantes continúa siendo limitada (Ten Brummelaar et al., 2017). Los propios jóvenes perciben su participación como fragmentada y marginal, especialmente en decisiones de mayor relevancia, pese a demostrar que generan propuestas coherentes para mejorar el funcionamiento de los hogares donde viven (Equit et al., 2024; Sarasa-Camacho & Burón, 2025).

Las investigaciones señalan que las experiencias adolescentes en AR están marcadas por la calidad de las relaciones con los profesionales y el reconocimiento de su agencia, situando la participación como un componente central del cuidado (Cameron-Mathiassen et al., 2022). Se trata de un proceso dinámico que depende de las oportunidades reales que ofrecen los contextos y de la interacción cotidiana con adultos e instituciones (Siedlikowski et al., 2022). Por ello, está estrechamente vinculada a las actitudes, prácticas y calidad de las relaciones con los profesionales, identificándose la sensibilidad, la disponibilidad emocional y la consistencia relacional como factores clave (Magalhães et al., 2025; Pinheiro et al., 2022).

En esta línea, aunque las estructuras formales de participación son necesarias, también lo son las relaciones de confianza, que pueden actuar como motor principal de los procesos participativos (Clark & Wohlfarth, 2025). En consecuencia, modelos basados en evidencia como el CARE (Izzo et al., 2020) y Sanctuary (Esaki et al., 2013) han demostrado eficacia para mejorar el acogimiento residencial, destacando ambos la relación entre el niño y el cuidador como uno de sus pilares fundamentales. A pesar

de estos avances, la evidencia sigue siendo limitada en el análisis conjunto de los mecanismos formales de participación y los factores relacionales que condicionan su desarrollo práctico. A partir de las estructuras de participación en acogimiento residencial y de la importancia de las relaciones entre los NNA y los profesionales, se plantea la hipótesis de que un mayor número de profesionales percibidos como disponibles para escuchar y comprender a los adolescentes se asociará con niveles más altos de participación mediante mecanismos formales. Actualmente no conocemos ningún estudio en España que aborde conjuntamente estas temáticas concretas.

Método

El objetivo de este estudio fue analizar la percepción de participación de adolescentes en acogimiento residencial en relación con su implicación en los procesos de toma de decisiones que les afectan, así como explorar la asociación con la calidad de las relaciones que mantienen con las personas educadoras.

Diseño del estudio

Este estudio fue desarrollado de acuerdo con un diseño metodológico mixto de tipo explicativo secuencial, para ampliar la comprensión del fenómeno y enriquecer la interpretación de los resultados (Chaves-Montero, 2018). Los resultados cuantitativos iniciales, de carácter descriptivo, fueron complementados con el análisis cualitativo para profundizar en su interpretación y significados, incorporando la voz de las y los participantes en el análisis (Taylor et al., 2015). La integración de los datos se realizó en la fase de interpretación, utilizando los resultados cualitativos para explicar y contextualizar los hallazgos cuantitativos.

Participantes

Participaron 83 adolescentes (44.6% mujeres), de entre 12 y 18 años ($M = 15.54$; $DT = 1.65$), residentes en 21 hogares gestionados por tres entidades (E1, E2, E3) en la Comunidad Foral de Navarra (España). Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Staller, 2021), en función de la disponibilidad y accesibilidad de los hogares y participantes. De las/os anteriores, 36 (43.4%) participaron posteriormente en seis grupos de discusión (de 5 a 7 participantes por grupo), representando 16 hogares. La media de edad en los grupos de discusión fue de 15.47 años ($DT = 1.72$), con 47.2% mujeres (ver **Tabla 1**).

Tabla 1
Distribución de las personas participantes en los grupos de discusión

Entidad	Hogares participantes	Grupo de discusión	Códigos	Participantes (n)	Chicas n(%)	Edad m(dt)
E1	5/6	GD1	01-06	6	3(50.0)	16.67(0.52)
		GD2	07-13	7	2(28.6)	16.43(1.39)
E2	5/5	GD3	14-19	6	4(66.7)	15.17(1.47)
		GD4	20-24	5	2(40.0)	14.00(1.58)
E3	6/10	GD5	25-29	5	3(60.0)	14.60(2.30)
		GD6	30-36	7	3(42.9)	15.29(1.80)
Total	16/21	-	-	36	17(47.2)	15.47(1.72)

Los criterios de inclusión fueron: residencia mínima de dos meses en AR, edad entre 12-18 años, y consentimiento propio y administrativo. Se excluyeron quienes no cumplían estos requisitos. El límite inferior de edad se fijó en 12 años, en coherencia con prácticas judiciales españolas (art. 770.4 LEC), que reconocen obligatoriedad de participación a partir de esta edad y en función de la madurez.

Instrumentos

El estudio se centra en el análisis de dos dimensiones principales; para el análisis, estas dimensiones se operacionalizan como variables principales del estudio: (A) participación percibida y (B) calidad de la relación educativa percibida. Se diseñaron un conjunto de instrumentos *ad hoc* combinando un breve cuestionario oral (cuantitativo) y grupos de discusión (cualitativo). La estructura de las dimensiones, las técnicas utilizadas y las temáticas abordadas se presentan en la **Tabla 2**.

Tabla 2
Dimensiones de análisis, técnicas de recogida de datos e indicadores utilizados

Dimensión	Enfoque mixto	Técnica	Ítems/temáticas exploradas	Tipo respuesta
A. Participación	Cuantitativo	Cuestionario	A.1. <i>¿Consideras adecuada tu participación en el PEI?</i> A.2. <i>¿Consideras que tienen en cuenta tus sugerencias/quejas?</i>	Categoría ordinal: (0=No; 1=A veces; 2=Sí)
	Cualitativo	Grupo Discusión	A.3. Participación en el PEI A.4. Participación cotidiana A.5. Sistema de quejas	Discursiva (temas abiertos y reflexión grupal)
B. Relación	Cuantitativo	Cuestionario	B.1. <i>¿A cuántas/os educadoras/es se les da bien escucharte?</i> B.2. <i>¿A cuántas/os educadoras/es se les da bien comprenderte?</i>	Categoría ordinal: (0=Ninguno; 1=Uno; 2=Dos; 3=Tres o + educadores)
	Cualitativo	Grupo Discusión	B.3. Relación con educadoras/es B.4. Disponibilidad de educadoras/es B.5. Escucha y comprensión B.6. Educador/a favorita/o	Discursiva (temas abiertos y reflexión grupal)

En la dimensión (A), se evaluó la participación en (A.1) el Proyecto Educativo Individual (PEI¹) y (A.2) la consideración de sugerencias/quejas², mediante una escala ordinal de tres categorías. Ambos ítems se diseñaron tomando como referencia los estándares de calidad EQUAR (Del Valle et al., 2012), concretamente aquellos vinculados al estándar 15 (indicador 15.3) y al estándar 9 (indicador 9.5), utilizados para evaluar la calidad del acogimiento residencial España (Fernández-Sánchez et al., 2023). La dimensión (B) se midió a partir del número de educadores que, según los adolescentes, les (B.1) escuchan y les (B.2) comprenden bien, con una escala ordinal de cuatro categorías. Estos ítems se inspiran en los planteamientos del *Youth Perception Survey* (YPS), vinculado al modelo *CARE* (Children and Residential Experiences), en la versión adaptada al español por Pulgar et al. (2025).

De forma complementaria, la dimensión cualitativa del estudio se desarrolló mediante grupos de discusión, donde se abordaron temáticas relacionadas con ambas dimensiones de análisis. Este enfoque permitió profundizar en el significado que las y los adolescentes atribuyen a sus experiencias y ampliar la información. Dado el carácter exploratorio de los ítems cuantitativos y su finalidad descriptiva dentro del estudio, los resultados deben ser interpretados como indicadores de percepción de las y los participantes, sin pretender establecer medidas psicométricas estandarizadas. Asimismo, la formulación

¹ El Plan de Caso, denominado PEI en Navarra, es el documento técnico que guía la intervención individual en acogimiento residencial. Elaborado por el equipo educativo y técnico responsable del caso, incluye la evaluación de la situación del menor, la definición de objetivos y la planificación de actuaciones en distintas áreas.

<https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/55152CE5-5A83-44D2-920C-93F42F6085CB/91980/Anexo15.pdf>

² Pese a que se preguntó por las quejas/sugerencias se observaron procesos externos. Las externas se dirigen principalmente a las instancias administrativas responsables del caso (Gobierno de Navarra), configurándose como un canal formal, confidencial y orientado a la garantía de derechos. Las internas se canalizan hacia el equipo educativo del hogar y se vinculan con aspectos cotidianos de funcionamiento, con mecanismos diversos según la organización de cada hogar.

de los ítems se adaptó a un lenguaje accesible para favorecer la comprensión y la participación de las y los adolescentes.

Procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló entre marzo y mayo de 2024. En coordinación con la *Subdirección de Infancia, Adolescencia y Familia* del *Departamento de Derechos Sociales, Economía Social y Empleo* del Gobierno de Navarra, se contactó con las entidades gestoras y se organizó el acceso a los hogares. El equipo investigador, informó a profesionales y participantes sobre los objetivos y condiciones del estudio en un lenguaje adaptado y comprensible. La participación fue voluntaria, se solicitó consentimiento informado y autorización administrativa. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad respetando los principios éticos de la Declaración de Helsinki. El sistema de codificación de los grupos de discusión (ver **Tabla 1**) incluía los siguientes elementos: entidad de pertenencia; grupo de discusión; número de referencia asignado al participante; género y edad en años. Ejemplo: E1/GD1/01/Chica/16 años.

Análisis de resultados

Siguiendo el enfoque de análisis categorial temático propuesto por Braun y Clarke (2022), se combinaron análisis cuantitativos descriptivos y análisis cualitativo temático, en coherencia con el enfoque metodológico. Para el trabajo cuantitativo se realizaron análisis descriptivos (frecuencias y porcentajes) y análisis bivariados mediante tablas de contingencia, prueba chi-cuadrado de Pearson y V de Cramer como estimador del tamaño del efecto para evaluar la intensidad de la asociación entre variables categóricas (Cohen, 1988). Se utilizó el software *IBM SPSS Statistics* (v.28).

El análisis cualitativo se llevó a cabo mediante una lectura detallada de las transcripciones de los grupos de discusión con el apoyo del software ATLAS.ti (versión 9), a partir de la cual se realizó un proceso de codificación e identificación de patrones para organizar las citas en categorías temáticas. El análisis categorial siguió un enfoque inductivo-deductivo (Braun & Clarke, 2022), partiendo de las dimensiones definidas en el guion de investigación, permitiendo la identificación de categorías emergentes durante la codificación. Durante el proceso de análisis, las citas relevantes fueron organizadas en una matriz de trabajo exportada a Microsoft Excel y se agruparon en tres categorías: (A) participación (71 citas), (B) relación (107 citas), previstas en el guion de la entrevista, y (C) dinámicas normativas y organizativas (26 citas), no prevista inicialmente en el guion de la investigación.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados relativos a las dimensiones (A) participación en el acogimiento residencial y (B) relación con las personas educadoras. Adicionalmente se muestra otro apartado con (C) dinámicas normativas y organizativas procedentes de los grupos de discusión.

Participación

Los resultados muestran que la percepción de las y los adolescentes sobre su participación en el acogimiento residencial es mayoritariamente limitada, tanto en relación con el Proyecto Educativo Individual (PEI) como con los mecanismos de sugerencias y quejas. En relación con la participación en el PEI (A.1), el 69.9% percibe una participación no plena (respuestas "No" o "A veces"), frente a un 24.1% que considera adecuada su implicación (ver **Tabla 3**). Casi la mitad de las y los adolescentes (49.4%) afirma no haber participado adecuadamente en la elaboración de su PEI. Esta percepción se vincula, a menudo, con el desconocimiento del propio instrumento o con experiencias de participación percibidas como meramente formales: "No me quedó nada claro, no se explica bien..." (E3/GD5/25/Chica/13 años).

Un 20.5% indica que su participación es ocasional ("A veces"), describiendo situaciones en las que se les comunican objetivos sin haber participado activamente en su definición: "Yo no conozco mi plan. Sólo me han enseñado una hoja así fea que salen los objetivos que tengo que cumplir." (E3/GD6/36/Chico/16 años). Por el contrario, el 24.1% refiere experiencias de participación efectiva, caracterizadas por procesos de diálogo y revisión conjunta: "Lo han hablado conmigo dos o tres veces y yo opino, acordamos los objetivos en conjunto y los voy cumpliendo." (E3/GD6/32/Chica/15 años). Cabe destacar que un 6.0%

no responde a este ítem, lo que se asocia al desconocimiento total del PEI. Al incorporar esta categoría, el porcentaje de participación no plena asciende al 75.9%: "A mí me dicen, tienes que hacer las cosas bien, y ya está, no hay ningún plan que yo sepa." (E2/GD3/16/Chica/15 años). En relación con la percepción sobre la consideración de sugerencias y quejas (A.2), más de la mitad (51.8%) considera que estas no son tenidas en cuenta, mientras que el 26.5% indica que solo lo son en ocasiones y el 21.7% percibe una respuesta efectiva (ver **Tabla 3**).

Tabla 3
Consideración de la participación en el PEI

Variables participación (A)	Categorías				N
	No n(%)	A veces n(%)	Sí n(%)	NS/NC n(%)	
A.1. ¿Consideras adecuada tu participación en el PEI?	41(49.4)	17(20.5)	20(24.1)	5(6.0)	83
A.2. ¿Consideras que tienen en cuenta tus sugerencias/quejas?	43(51.8)	22(26.5)	18(21.7)	-	83

Las valoraciones negativas (51.8%) se asocian a la percepción de falta de impacto real de sus aportaciones "Valoran y están todo el día con los protocolos, pero nunca nuestras peticiones." (E2/GD3/18/Chico/15 años); "No llegan las sugerencias, ¿no puedo quejarme de donde estoy viviendo? En esta casa nadie se puede quejar de nada." (E3/GD5/26/Chica/15 años). Quienes responden "A veces" (26.5%) describen la existencia de canales formales tanto externos como internos. Algunos como el correo electrónico, un código QR o cita presencial para comunicarse de forma externa con sus técnicos y técnicas (del Gobierno de Navarra), y otros como asambleas, buzón o trato directo con educadores y educadoras para la comunicación interna.

Pese a estos canales la efectividad en la comunicación la perciben como limitada: "Escuchan, pero no hay cambios. Dicen que esto viene de la normativa, que tienes que hablar con ellos [educadoras y educadores] a través de un buzón, que nadie sabe dónde está." (E2/GD3/18/Chico/15 años). Estas dificultades se identifican tanto en el ámbito interno del hogar como en la comunicación externa con la administración, además con riesgo en la privacidad: "Las quejas tienen que llegar arriba sin que las miren y paren." (E1/GD2/07/Chica/16 años); "Hay cosas que sí, pero hay otras quejas que se mandan y no se contestan, o incluso, que no sabemos a dónde llegan o si sólo llega lo que ellos quieren." (E2/GD3/19/Chico/16 años).

Por su parte, el grupo que percibe una interacción positiva en sus quejas y sugerencias (21.7%) destaca tanto la atención en el ámbito cotidiano como en la relación con la administración, aunque señalando en ocasiones la lentitud de los procesos: "Todo el rato [te] dicen que tiene que pasar un tiempo, pero esperar la respuesta se hace eterno." (E1/GD1/05/Chico/17 años); "Cuando pides algo, le cuesta una vida llegar." (E1/GD2/10/Chico/16 años). Asimismo, emergen efectos asociados a la desmotivación hacia la participación: "No consigues que te hagan caso y se te quitan las ganas de intentarlo más veces." (E1/GD1/02/Chica/17 años).

Relación con las y los educadores

Los resultados evidencian una percepción heterogénea en (B) relación con las y los educadores, observándose diferencias relevantes entre la percepción de ser escuchado y la de ser comprendido (ver **Tabla 4**).

En relación con la escucha (B.1), las respuestas se distribuyen de forma parcialmente equilibrada. Un 28.9% de las y los adolescentes considera que ningún educador o educadora les escucha adecuadamente: "No puedo confiar en ellos(...) te hablan fuerte y son muy agobiantes(...) así es imposible que me escuchen, no están por la labor, cero." (E3/GD5/26/Chica/15 años); "Escuchar no es obligar a hablar, además si no quieres hablar te ponen una consecuencia." (E2/GD4/22/Chico/14 años). Casi un cuarto (22.9%) identifica a una persona educadora con esta capacidad de escucha ("Ella sí, ella

es la que está para escuchar, el resto nada." [E2/GD4/23/Chico/14 años] y un 18.1% a dos ("Son dos, las dos de siempre, las que llevan aquí más tiempo y se quedan cuando lo necesito." [E3/GD5/27/Chica/15 años]).

Tabla 4
Distribución de respuestas sobre el número de personas educadoras que escuchan y comprenden a las y los adolescentes

Variables relación (B)	No. de educadores y educadoras				N
	Ninguno n(%)	Uno n(%)	Dos n(%)	Tres o + n(%)	
B.1. ¿A cuántos educadores se les da bien escucharte?	24(28.9)	19(22.9)	15(18.1)	25(30.1)	83
B.2. ¿A cuántos educadores se les da bien comprenderte?	43(51.8)	22(26.5)	18(21.7)	14(16.9)	83

Por su parte, un significativo 30.1%, dato más representativo, señala que tres o más educadores y educadoras les escuchan adecuadamente: "Es verdad que hacen para escucharte, se esfuerzan digo. Y sí, al final todas te quieren escuchar, o casi todas." (E3/GD5/26/Chica/15 años); "En esta casa siempre hay alguien para escuchar, a mí eso me ayuda... yo en mi casa pasaba mucho tiempo sola." (E1/GD1/02/Chica/17 años).

Los datos indican una experiencia relacional desigual: aunque muchos identifican al menos un adulto que les escucha, sigue siendo relevante que el grupo no percibe ningún referente válido y expresa dificultades para expresar lo que quieren: "No poder explicarse es una mierda." (E3/GD6/33/Chico/14 años). Por contra, se observa una tendencia diferente en relación a la percepción de ser comprendidas y comprendidos. Las y los jóvenes entienden que la comprensión es un concepto mucho más amplio y en este caso, más de la mitad (51.8%) considera que ninguna persona educadora les comprende bien, lo que constituye la categoría mayoritaria: "Yo creo que lo intentan, pero no lo entienden porque ninguno de ellos sabe lo que es estar en un piso." (E1/GD2/09/Chico/15 años); "Hasta ahora ninguna ha conseguido entenderme y comprenderme (...) Para entender es que hay que escuchar de verdad y más, hay que conectar y eso no pasa." (E1/GD2/12/Chico/17 años).

Por otra parte, poco más de un cuarto de los adolescentes (26,5%) identifica a una persona educadora que sí les comprende ("Siento que esa persona de verdad quiere ayudarte, te sientes querida y comprendida como si fuera un familiar." [E3/GD6/31/Chica/15 años]), mientras que el 21.7% señala a dos educadores y educadora ("Dos, porque me parece que son justas, cuando estas mal (...) saben cómo ayudarte, saben lo que sientes." [E1/GD1/02/Chica/17 años]) y el 16.9% a tres o más: "Hablas con ellos, les cuentas las cosas y te entienden, luego dicen su opinión y te dicen qué cosas tienes que hacer y te entienden." (E3/GD5/28/Chico/14 años).

En conjunto, estos resultados sugieren que existen experiencias positivas de (B) relación educativa para una parte de las y los adolescentes, aunque la percepción de falta de comprensión por parte del equipo educativo aparece con una intensidad notable, incluso mayor que en el caso de la escucha: "Escuchar todas, comprenderte no saben." (E2/GD3/18/Chico/15 años). Esto podría indicar que, si bien ocasionalmente los y las educadoras escuchan, esto no siempre se traduce en una sensación de comprensión real por parte de las y los adolescentes, lo que apunta a una posible brecha entre la disponibilidad para oír y la capacidad percibida para interpretar o validar sus experiencias y puntos de vista.

Conexión entre la participación y la relación con las personas educadoras

El análisis de las tablas de contingencia muestra patrones diferenciados en función de las variables analizadas (ver **Tabla 5** y **Tabla 6**).

Tabla 5
Relación de la percepción de participación con el número de personas educadoras por las que se sienten escuchadas y escuchados

Variables participación (A)	Categoría	n	B.1. No. de educadores y educadoras que sienten que escuchan			
			Ninguno n(%)	Uno n(%)	Dos n(%)	Tres o + n(%)
A.1. Participación PEI	No	41	13(31.7)	10(24.4)	6(14.6)	12(29.3)
	Regular/a veces	17	5(29.4)	3(17.6)	5(29.4)	4(23.5)
	Sí	20	3(15.0)	5(25.0)	3(15.0)	9(45.0)
A.2. Quejas/Sugerencias	No	36	16(37.2)	10(23.3)	4(9.3)	13(30.2)
	Regular/a veces	19	5(22.7)	6(27.3)	7(31.8)	4(18.2)
	Sí	16	3(16.7)	3(16.7)	4(22.2)	8(44.4)

En relación con la percepción de escucha (B.1), se observa una tendencia consistente: a medida que aumenta el número de educadores que escuchan, mejora la percepción de participación. En el caso del PEI (A.1), se observa que quienes reportan participación presentan mayores porcentajes en la categoría de "tres o más educadores" (45%) y menores en "ninguno" (15%), en comparación con quienes no participan (29.3% y 31.7%, respectivamente).

Este patrón se reproduce en la variable de sugerencias (A.2), donde quienes perciben que sus sugerencias son tenidas en cuenta concentran los valores más altos en "tres o más educadores" (44,4%) y los más bajos en "ninguno" (16,7%), mientras que el grupo que percibe ausencia de participación presenta la distribución inversa.

Tabla 6
Relación de la percepción de participación con el número de personas educadoras por las que se sienten comprendidas y comprendidos

Variables participación (A)	Categoría	n	B.2. No. de educadoras y educadores que sienten que comprenden			
			Ninguno n(%)	Uno n(%)	Dos n(%)	Tres o + n(%)
A.1. Participación PEI	No	41	17 (41.5)	7 (17.1)	8 (19.5)	9 (22.0)
	A veces	17	5 (29.4)	7 (41.2)	4 (23.5)	1 (5.9)
	Sí	20	9 (45.0)	4 (20.0)	3 (15.0)	4 (20.0)
A.2. Quejas/Sugerencias	No	36	23 (53.5)	10 (23.3)	7 (16.3)	3 (7.0)
	A veces	19	9 (40.9)	6 (27.3)	6 (27.3)	1 (4.5)
	Sí	16	1 (5.6)	4 (22.2)	3 (16.7)	10 (55.6)

En este caso, los resultados son más complejos y menos lineales, aunque también revelan patrones relevantes: En la participación en el PEI (A.1), no se observan patrones relevantes. Incluso entre quienes sí participan, buena parte no se sienten comprendidas y comprendidos por alguna persona educadora (45%). Esto sugiere que la participación no garantiza necesariamente sentirse comprendida y comprendido. Sin embargo, en la variable sugerencias (A.2) aparece un patrón más claro: quienes sí pueden hacer sugerencias muestran una distribución mucho más positiva, destacando el alto porcentaje en "tres o más educadoras y educadores." (55.6%) y el muy bajo en "ninguno" (5.6%). En contraste, quienes no pueden hacer sugerencias concentran la mayoría en "ninguno" (53.5%).

Con el fin de profundizar en los resultados previamente descritos y las tendencias observadas en las tablas cruzadas, se realizó un análisis mediante pruebas de asociación entre las variables de participación y la percepción de la relación con las personas educadoras (ver **Tabla 7**).

Tabla 7
Pruebas de asociación entre participación y percepción de la relación con las y los educadoras

Variables asociadas		χ^2	gl	p	V de Cramer
A.1. Participación PEI	B.1. No. Educ.Escuchan	4.847	6	.564	.176
	B.2. No. Educ.Comprenden	5.905	6	.434	.195
A.2. Quejas/Sugerencias	B.1. No. Educ.Escuchan	9.309	6	.157	.237
	B.2. No. Educ.Comprenden	28.914	6	< .001**	.475

Las pruebas de asociación no muestran relaciones estadísticamente significativas entre la participación en el PEI (A.1) y las variables relacionales (B.1.) escucha ($\chi^2 = 4.847$; $p = 0.564$) y (B.2.) comprensión ($\chi^2 = 5.905$; $p = 0.434$). Esta realidad puede describir que los adolescentes entienden que las responsables del PEI son las técnicas del Gobierno de Navarra, y no tanto las y los educadores que ubican solo en la intervención cotidiana del hogar: "A ver, al final no es su culpa, porque los objetivos [del PEI] los hago con las del gobierno, y las de aquí en eso no se meten, creo." (E3/GD5/27/Chica/15 años).

En la variable de quejas/sugerencias (A.2), tampoco se observa asociación significativa con (B.1.) la escucha ($\chi^2 = 9.309$; $p = 0.157$), aunque el tamaño del efecto ($V = 0.237$) sugiere una relación de magnitud baja-moderada que podría tener cierta relevancia práctica. La sensación es que a mayor número de personas educadoras que escuchan bien, mejor percepción de los adolescentes de que son tenidas en cuenta sus quejas/sugerencias: "Está bien tener muchos educadores que te escuchen (...) yo en el anterior piso solo tenía a uno y es mejor les llegue a más las cosas que necesitas o que se tienen que cambiar." (E2/GD4/22/Chico/14 años).

A pesar que las y los adolescentes reconocen sentirse ocasionalmente escuchadas y escuchados, en general siguen percibiendo falta de impacto real. El acto de escuchar se queda en un plano meramente formal, desvinculado de cambios concretos o propuestas: "Te oyen, pero luego todo sigue igual casi siempre." (E1/GD1/04/Chico/16 años). Por el contrario, se identifica una asociación estadísticamente significativa entre la percepción de que las sugerencias son tenidas en cuenta (A.2) y el número de educadores que comprenden a las y los adolescentes (B.2) ($\chi^2 = 28.914$; $p < 0.001$), con un tamaño del efecto moderado-alto ($V = 0.475$), lo que sugiere una relación consistente entre ambas variables.

Para los y las adolescentes, algo realmente significativo no es solo ser escuchados, sino sentirse realmente comprendidos por los educadores. Esto ocurre especialmente cuando perciben que se les tiene más en cuenta en la interacción cotidiana: "No es lo mismo que te escuchen lo que les dices y lo apunten, a que muestren interés y de verdad les importe lo que les estás contando." (E3/GD5/27/Chica/15 años). Estas afirmaciones se relacionan con otra de las temáticas de los grupos de discusión: (B.6) educador/educadora favorita/o. Prácticamente la totalidad afirmaba que tenía su educador/educadora favorita/o, rescatando actitudes que lo hacían especial como la (B.4) disponibilidad, la conexión o el amor incondicional: "para mí es el que siempre está." (E1/GD1/04/Chico/16 años); "No sé explicarlo, pero es algo especial, es más fácil conectar con ella, a veces sin decirle nada siento que nos entendemos igual." (E2/GD4/22/Chico/14 años); "Porque es el mejor, porque no siento que esté trabajando." (E3/GD6/35/Chico/16 años).

Dinámicas normativas y organizativas en el contexto residencial

Además de las dimensiones analizadas, durante los grupos de discusión emergieron aspectos relacionados con las dinámicas normativas y organizativas del contexto residencial que, aunque no formaban parte de los objetivos iniciales del estudio, pueden influir en la percepción y el ejercicio de la

participación de las y los adolescentes. En concreto, se identificaron tres cuestiones recurrentes: la excesiva normativa, especialmente en relación con el uso del teléfono móvil; la sensación de aislamiento respecto al entorno comunitario; y las dificultades derivadas de la convivencia en grupos numerosos y de la falta de privacidad.

En relación con la normativa, las y los adolescentes perciben un exceso de reglas. Aunque reconocen la necesidad de que existan, critican su rigidez, falta de explicación y aplicación desigual, especialmente sobre el uso del teléfono móvil, que consideran una herramienta clave de conexión social: "Por encima de todo está la normativa. No se habla con el menor, se ponen cuños [refiriéndose al sistema de "puntos" que evalúa el comportamiento]." (E1/GD2/10/Chico/16 años). Asimismo, aparece una fuerte sensación de aislamiento, describiendo el acogimiento como un espacio desconectado: "Aquí dentro no pasa nada, pero fuera pasan cosas y no las vivimos. Es como estar en una burbuja." (E1/GD1/05/Chico/17 años). Esta vivencia se acompaña también con experiencias de estigmatización y dificultades en la construcción de una identidad social: "Lo peor es cuando pasas a ser sólo '*la del piso de acogida*'." (E3/GD6/31/Chica/15 años). Por último, la convivencia en grupos numerosos se identifica como un factor de malestar, especialmente por la falta de espacios de intimidad: "Somos muchos y no hay sitio para estar tranquilo. Es que necesitamos estar solo a ratos también, pero aquí es casi imposible." (E3/GD6/33/Chico/14 años).

En conjunto, aunque estas cuestiones no formaban parte de los objetivos iniciales del estudio, emergieron de forma consistente en el análisis cualitativo, evidenciando limitaciones estructurales del acogimiento residencial vinculadas a necesidades adolescentes clave como la autonomía, la socialización, la identidad y la privacidad, que no siempre encuentran una respuesta adecuada en el funcionamiento de los hogares. Estas limitaciones pueden afectar negativamente tanto a la participación de las y los adolescentes como a la relación con el personal educativo.

Discusión y conclusiones

El presente estudio tenía como objetivo analizar la relación entre la participación adolescente en acogimiento residencial y la calidad de las relaciones que mantienen con las personas educadoras. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la hipótesis planteada se confirma parcialmente, mostrando patrones diferenciados según el tipo de participación analizado y el componente relacional considerado. En primer lugar, no se han encontrado asociaciones estadísticamente significativas entre la participación en el Proyecto Educativo Individual (PEI) y las variables relacionales de escucha y comprensión con las personas educadoras. Esto sugiere que la participación en el PEI se percibe como un proceso más formal y externo, con menor conexión con las relaciones cotidianas en el hogar. Una posible explicación radica en el carácter técnico-administrativo del PEI, generalmente mediado por profesionales externos al hogar, lo que puede generar distancia respecto a las figuras educativas cotidianas y a la experiencia diaria de las y los adolescentes. La tendencia generalizada es que la participación en el PEI es limitada, algo que concuerda con investigaciones que identifican barreras como la falta de información, el uso de lenguaje técnico o la escasa relación con las y los profesionales responsables de los procesos de decisión (Balsells et al., 2017). A su vez, este hallazgo contrasta con lo señalado por Magalhães et al. (2025), quienes observan que las y los profesionales tienden a centrar la participación infantil en el Plan de Caso más que en una participación amplia en la vida cotidiana.

En relación con sugerencias y quejas, estas son percibidas mayoritariamente como poco efectivas, hallazgos que se alinean con la literatura previa, que señala que la participación en el ámbito del bienestar infantil suele ser restringida o simbólica, con escasa influencia real en la toma de decisiones (Falch-Eriksen et al., 2021; McCafferty & Mercado-García, 2023; Toros, 2021; van Bijleveld et al., 2015). De forma coherente con estos resultados, muchas de las verbalizaciones recogidas se sitúan en el ámbito del día a día, lo que sugiere que la participación se experimenta principalmente en espacios internos e informales. En este sentido, estudios en acogimiento residencial muestran que la participación suele concentrarse en aspectos cotidianos, mientras las decisiones relevantes continúan mayoritariamente controladas por las personas adultas (Equit et al., 2024; Ten Brummelaar et al., 2017). Precisamente en

estas dinámicas cotidianas, diversas investigaciones han evidenciado percepciones de normas rígidas, escasa intimidad y limitaciones en la autonomía (Calheiros et al., 2013; Sarasa-Camacho & Burón, 2025). En conjunto, estos hallazgos refuerzan la existencia de una brecha significativa entre el reconocimiento formal del derecho a participar y su implementación efectiva en la práctica cotidiana. Como señala Lundy (2013), no basta con disponer de mecanismos de participación, sino que es necesario garantizar las condiciones que permitan ejercerlos de manera efectiva.

En las aportaciones de los jóvenes se puede apreciar claramente la diferencia entre sentirse escuchada y escuchado y comprendida y comprendido, algo que evidencia que no todas las dimensiones de la relación educativa tienen el mismo peso en la participación. Mientras la escucha no muestra una asociación significativa, la comprensión aparece como un factor clave, especialmente en la percepción de que sus sugerencias/quejas son tenidas en cuenta. Este resultado sugiere que no basta con generar espacios de escucha, sino que es necesario avanzar hacia formas de relación más profundas, basadas en la validación y el entendimiento de las experiencias de las y los adolescentes (Carnevale, 2020; Lundy, 2013).

Este hallazgo refuerza la idea que la participación no puede entenderse exclusivamente como un proceso estructural, sino que se construye en el marco de las relaciones cotidianas. La calidad del vínculo con las personas educadoras emerge como un factor central que puede facilitar o limitar las oportunidades reales de participación y, en general, la calidad del acogimiento residencial. En coherencia con la literatura, las relaciones basadas en la confianza, la disponibilidad emocional y la sensibilidad profesional se asocian con mayores niveles de bienestar y participación (Cameron-Mathiassen et al., 2022; Pinheiro et al., 2022; van Bijleveld et al., 2015). En esta línea, las características que las y los adolescentes atribuyen a un "buen educador o educadora" coinciden con investigaciones previas que destacan la importancia del afecto, la estabilidad, la presencia y el acompañamiento cotidiano (García-Quiroga & Urbina, 2021). Asimismo, incluso en contextos donde existen estructuras formales de participación, es la calidad de las relaciones la que determina su efectividad (Clark & Wohlfarth, 2025; Göbbels-Koch & Gupta, 2025). A su vez, se observa que la calidad relacional y la estabilidad son factores clave en la mejora de la salud mental en acogimiento residencial (González-García et al., 2023; Pinheiro et al., 2022).

Por otro lado, los resultados reflejan cómo las limitaciones en la participación pueden generar efectos acumulativos en la motivación de las y los adolescentes. La percepción de que sus opiniones no tienen impacto se asocia con una progresiva desmotivación y retirada de los procesos participativos, lo que sugiere la existencia de un posible círculo negativo. Este hallazgo es coherente con estudios que muestran que las experiencias de participación poco significativas pueden erosionar la confianza en los profesionales y en el propio sistema de protección (Cossar et al., 2016).

Adicionalmente, los hallazgos relativos a las dinámicas normativas y organizativas del contexto residencial permiten comprender algunos factores estructurales que condicionan las oportunidades de participación de las y los adolescentes en acogimiento residencial. Emerge la necesidad de avanzar hacia modelos menos normativos y más adaptados a las características individuales de las y los adolescentes. Varias investigaciones establecen que procedimientos institucionales, dinámicas organizativas y relaciones de poder presentes en el AR pueden limitar las oportunidades de participación efectiva de NNA en la toma de decisiones que les afectan (McPherson et al., 2021; Ten Brummelaar et al., 2017). Las percepciones recogidas coinciden con las descritas por Escorial y Padilla-Medina (2023), donde los NNA señalan un exceso de normas, percibidas como rígidas, poco razonables y escasamente negociadas. La ausencia de participación en la construcción de estas normas refuerza la percepción de control externo y reduce las oportunidades de implicación real. Cuando las normas se perciben como poco negociables y su aplicación responde a lógicas de control y clasificación del comportamiento, pueden deteriorar el clima relacional, dificultar el sentimiento de pertenencia al contexto residencial y limitar la percepción de participación de las y los adolescentes (Escorial & Medina-Padilla, 2023; McPherson et al., 2021).

Por otra parte, las y los participantes identifican la importancia de promover contextos más normalizados que eviten la sensación de "burbuja" institucional y reduzcan la estigmatización asociada al acogimiento residencial. En este sentido, los resultados coinciden con las demandas de otras NNA que reclaman

mayor conexión con su entorno comunitario, la posibilidad de mantener vínculos con amistades y una mayor integración en actividades normalizadas fuera del centro (Escorial & Medina-Padilla, 2023; Sarasa-Camacho, 2025). En sentido contrario, cuando las y los adolescentes perciben que su identidad queda reducida a su condición de "adolescentes en acogimiento residencial", pueden verse limitados esos procesos de pertenencia e implicación comunitaria. Las experiencias de estigmatización descritas por las y los participantes reflejan una percepción que puede dificultar la construcción de una identidad social positiva, disminuir la confianza para expresar sus opiniones y limitar su implicación en los distintos espacios de participación.

Por último, emerge de forma relevante la necesidad de garantizar espacios de intimidad y autonomía personal, incluyendo momentos de soledad elegida. Aunque este aspecto ha sido menos abordado en la literatura específica sobre acogimiento residencial, varias investigaciones han establecido que la soledad positiva, motivada por la autorreflexión, la creatividad o la calma, frente a otros tipos de soledad (reactiva) es necesaria para el desarrollo infantil, sobre todo en la adolescencia, favoreciendo autorregulación emocional y bienestar psicológico (Borg & Willoughby, 2022; Larson, 1997). En conjunto, estos elementos apuntan a la importancia de repensar las condiciones estructurales y organizativas del acogimiento residencial para favorecer entornos más flexibles, personalizados y respetuosos con las necesidades evolutivas y los derechos de las NN, ya que dichas condiciones no solo configuran la vida cotidiana en los hogares, sino también las oportunidades reales de participación y la calidad de las relaciones educativas.

En términos aplicados, estos hallazgos sugieren que la mejora de la participación en acogimiento residencial no puede limitarse a la creación de nuevos instrumentos o canales formales, sino que requiere fortalecer la dimensión relacional en la intervención. En particular, resulta fundamental promover prácticas profesionales orientadas a la comprensión, la validación emocional y la construcción de vínculos de confianza, así como garantizar condiciones organizativas que lo permitan (Göbbels-Koch & Gupta, 2025) y modelos basados en la evidencia con sensibilidad en las relaciones adulto-niño (Pulgar et al. 2025). Es urgente seguir escuchando a las NNA, reconociéndose a estas y estos como "expertos silenciosos" (y, a veces, silenciados) de su propia vida; y es que, sus aportaciones constituyen un recurso valioso para la mejora de los sistemas de protección (Escorial & Padilla-Medina, 2023; Kosher, 2025; Sarasa-Camacho & Burón, 2025). Ahora, para que dichas contribuciones puedan emerger y tener impacto, necesitan la presencia de personas educadoras que no solo los escuchen, sino que verdaderamente les comprendan.

Referencias

- Balsells, M. Á., Fuentes-Peláez, N., & Pastor, C. (2017). Listening to the voices of children in decision-making: A challenge for the child protection system in Spain. *Children and Youth Services Review*, 79, 418-425. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.055>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Borg, M. E., & Willoughby, T. (2022). Affinity for Solitude and Motivations for Spending Time Alone Among Early and Mid- Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(1), 156-168. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01520-1>
- Calheiros, M., Patrício, J. N., & Graça, J. (2013). Staff and youth views on autonomy and emancipation from residential care: A participatory research study. *Evaluation and Program Planning*, 39, 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2013.04.003>
- Cameron-Mathiasen, J., Leiper, J., Simpson, J., & McDermott, E. (2022). What was care like for me? A systematic review of the experiences of young people living in residential care. *Children and Youth Services Review*, 138, 106524. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106524>
- Carnevale, F. A. (2020). A "thick" conception of children's voices: A hermeneutical framework for childhood research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920933767>
- Chaves-Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En K. Delgado, S. Gadea, W. F. Gadea & S. Vera-Quíñonez (Coords.), *Rompiendo barreras en la investigación* (pp. 164-184). Universidad Técnica de Machala.

- <https://repositorio.utmachala.edu.ec/server/api/core/bitstreams/b73ab77f-737a-4372-a446-b288b246a099/content>
- Clark, Z., & Wohlfarth, A. (2025). Democratic participation in residential youth care - A matter of structure or relations? *European Journal of Social Work*, 28(4), 847-860.
<https://doi.org/10.1080/13691457.2024.2441413>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
<https://utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación general No. 12. El derecho del niño a ser escuchado*. Naciones Unidas. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7532.pdf>
- Cossar, J., Brandon, M., & Jordan, P. (2016). 'You've got to trust her and she's got to trust you': Children's views on participation in the child protection system. *Child & Family Social Work*, 21, 103-112.
<https://doi.org/10.1111/cfs.12115>
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez, M., & Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial: EQUAR*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Equit, C., Keller, S., Warpaul, M., Rohrbach, J., Eberitzsch, S., & Ganterer, J. (2024). Participation at the margins - participation practices from the viewpoint of young people in residential care. *European Journal of Social Work*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13691457.2024.2416683>
- Esaki, N., Benamati, J., Yanosy, S., Middleton, J. S., Hopson, L. M., Hummer, V. L., & Bloom, S. L. (2013). The sanctuary model: Theoretical framework. *Families in Society*, 94(2), 87-95.
<https://doi.org/10.1606/1044-3894.4287>
- Escorial, A., & Padilla-Medina, M. (2023). *Propuestas de mejora de las niñas y los niños para transformar los centros residenciales*. Plataforma de Infancia.
<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=8596&tipo=documento>
- Falch-Eriksen, A., Toros, K., Sindi, I., & Lehtme, R. (2021). Children expressing their views in child protection casework: Current research and their rights going forward. *Child & Family Social Work*, 26(3), 485-497. <https://doi.org/10.1111/cfs.12831>
- Fernández-Sánchez, J., Salas Martínez, M. D., & Palma García, M. O. (2023). Revisión del EQUAR (Estándares de Calidad en Acogimiento Residencial) como guía para la actuación profesional. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(1), 29-52. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.21647>
- García-de León, C., & Vallejo-Slocker, L. (2025). Home and family sense for children and adolescents in residential care: Evidence from Spain. *Child Indicators Research*, 18, 2295-2308.
<https://doi.org/10.1007/s12187-025-10274-2>
- García-Quiroga, M. (2022). ¿Quién puede participar? Un análisis documental acerca de la participación de la infancia en cuidados alternativos. *CUHSO (Temuco)*, 32(2), 103-137. <http://dx.doi.org/10.7770/cuhso-v32n2-art2511>
- García-Quiroga, M., & Agoglia, I. S. (2020). Too vulnerable to participate? Challenges for meaningful participation in research with children in alternative care and adoption. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920958965>
- García-Quiroga, M., & Urbina, C. (2021). "Ella es mi favorita": perspectivas infantiles sobre el buen cuidado en residencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(3), 44-67.
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.4179>
- Ghio, A., Cabrera, V., Bravo, C., & García-Quiroga, M. (2023). Participación y salud mental en niños, niñas y adolescentes: percepción de profesionales del sistema de protección. *Psykhé*, 32(2), 1-17.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.33151>
- González-García, C., Vassiliadis, E., Moreno-Manso, J. M., Alcántara, M., Del Valle, J. F., & Bravo, A. (2023). Changes in mental health of children and young people in residential care: Outcomes and associated factors. *Psychosocial Intervention*, 32(1), 11-19. <https://doi.org/10.5093/pi2022a16>
- Göbbels-Koch, P., & Gupta, A. (2025). The meaning of care: how relationships can strengthen the wellbeing and participation of young people in residential care. *European Journal of Social Work*, 28(4), 875-887. <https://doi.org/10.1080/13691457.2025.2460125>
- Izzo, C. V., Smith, E. G., Sellers, D. E., Holden, M. J., & Nunno, M. A. (2020). Improving relationship quality in group care settings: The impact of implementing the CARE model. *Children and Youth Services Review*, 109, 104623. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104623>
- Kosher, H. (2025). The silent experts: Rethinking children's participation in the context of child protection. *Child Protection and Practice*, 100255. <https://doi.org/10.1016/j.chipro.2025.100255>
- Larson, R. W. (1997). The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence. *Child Development*, 68(1), 80-93. <https://doi.org/10.2307/1131927>

- Lundy, L. (2013). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Magalhães, E., Calheiros, M. M., Carvalho, H., & Pinheiro, M. (2025). Children's right to participation in residential care: A staff-based study in Portugal. *Child Abuse & Neglect*, 162, 107232. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.107232>
- McCafferty, P., & Mercado-García, E. (2023). Children's participation in child welfare: A systematic review of systematic reviews. *The British Journal of Social Work*, 54(3), 1092-1108. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad167>
- McPherson, L., Vosz, M., Gatwiri, K., Day, A., Cameron, N., & Macnamara, N. (2021). What does research tell us about young people's participation in decision making in residential care? A systematic scoping review. *Children and Youth Services Review*, 122, 105899. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105899>
- Pinheiro, M., Magalhães, E., Calheiros, M. M., & McDonald, N. (2022). Quality of relationships between residential staff and youth: A systematic review. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 41, 561-576. <https://doi.org/10.1007/s10560-022-00909-6>
- Pulgar, A., Ordiales, R., González-García, C., & Bravo, A. (2025). Care practices in residential child homes: Caregiver and youth voices. *Child and Family Social Work*, 1-14. <https://doi.org/10.1111/cfs.70082>
- Sarasa-Camacho, H. (2025). ¿Por qué no estoy en mi barrio? La sostenibilidad social como reto del sistema de acogimiento residencial de menores. *Cuadernos de Trabajo Social*, 38(1), 171-181. <https://doi.org/10.5209/cuts.96790>
- Sarasa-Camacho, H., & Burón, J. (2025). "Nosotras somos las que vivimos aquí". Reflexiones de la adolescencia y juventud acerca del funcionamiento de los recursos residenciales de protección en Navarra (España). *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2), 320-350. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.26686>
- Siedlikowski, S., Van Praagh, S., Shevell, M., & Carnevale, F. A. (2022). Agency in everyday life: An ethnography of the moral experiences of children and youth. *Children & Society*, 36, 661-676. <https://doi.org/10.1111/chso.12524>
- Staller, K. M. (2021). Big enough? Sampling in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work*, 20(4), 897-904. <https://doi.org/10.1177/14733250211024516>
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons. <https://nwimsr.mespune.org/wp-content/uploads/2024/09/Introduction-to-Qualitative-Research-Methods-PDFDrive-.pdf>
- Ten Brummelaar, M. D., Harder, A. T., Kalverboer, M. E., Post, W. J., & Knorth, E. J. (2017). Participation of youth in decision-making procedures during residential care: A narrative review. *Child & Family Social Work*, 23(1), 33-44. <https://doi.org/10.1111/cfs.12381>
- Toros, K. (2020). A systematic review of children's participation in child protection decision-making: Tokenistic presence or not? *Children & Society*, 35, 395-411. <https://doi.org/10.1111/chso.12418>
- Toros, K. (2021). Children's participation in decision making from child welfare workers' perspectives: A systematic review. *Research on Social Work Practice*, 31(4), 367-374. <https://doi.org/10.1177/1049731520984844>
- Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the-art review. *Child & Family Social Work*, 20(2), 129-138. <https://doi.org/10.1111/cfs.12082>

CrediT

Conceptualización: H.S., J.B.; Metodología: H.S., J.B., L.G., C.G.; Software: H.S., J.B.; Validación: H.S., J.B.; Análisis Formal: H.S., J.B., L.G., C.G.; Investigación: H.S., J.B., L.G., C.G.; Curaduría de datos: H.S., J.B.; Escritura (borrador original): H.S., J.B.; Escritura (revisión y edición): H.S., J.B., L.G., C.G.; Visualización: H.S., J.B., L.G., C.G.

Uso de Inteligencia Artificial

Durante la preparación de este trabajo, las y los autores utilizaron el software IBM SPSS (versión 27) con el fin de tratamiento de datos estadísticos y el software ATLAS.ti (versión 9) con el fin de transcripción y el análisis de los datos cualitativos. Después de utilizar esta herramienta, las y los autores revisaron y editaron el contenido según fue necesario y asumen plena responsabilidad por el contenido de la publicación.