



Revista Electrónica Educare

ISSN: 1409-4258

Universidad Nacional. CIDE

Fernández-Simo, Deibe; Cid-Fernández, Xosé Manuel; Carrera-Fernández, María Victoria  
Estrategias socioeducativas para la inclusión en estudios post obligatorios  
con alumnado tutelado por el Sistema de Protección en Galicia (España)  
Revista Electrónica Educare, vol. 26, núm. 2, 2022, Mayo-Agosto, pp. 609-626  
Universidad Nacional. CIDE

DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194172481032>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)



Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## Estrategias socioeducativas para la inclusión en estudios post obligatorios con alumnado tutelado por el Sistema de Protección en Galicia (España)

*Socio-educational Strategies for Inclusion in Post-compulsory Studies with Students Under the Guardianship of the Protection System in Galicia (Spain)*

*Estratégias socioeducativas para a inclusão em estudos pós-obrigatórios com estudantes tutelados pelo sistema de proteção na Galiza (Espanha)*

Deibe Fernández-Simo

Universidad de Vigo

Ourense, España

[jesfernandez@uvigo.es](mailto:jesfernandez@uvigo.es)

 <https://orcid.org/0000-0001-6202-4452>

Xosé Manuel Cid-Fernández

Universidad de Vigo

Ourense, España

[xcid@uvigo.es](mailto:xcid@uvigo.es)

 <https://orcid.org/0000-0002-7470-1737>

María Victoria Carrera-Fernández

Universidad de Vigo

Ourense, España

[mavicarrera@uvigo.es](mailto:mavicarrera@uvigo.es)

 <https://orcid.org/0000-0003-2158-3084>



Recibido • Received • Recebido: 18 / 04 / 2020

Corregido • Revised • Revisado: 18 / 03 / 2022

Aceptado • Accepted • Aprovado: 18 / 04 / 2022

### Resumen:

**Introducción.** La adolescencia tutelada por el sistema de protección protagoniza itinerarios formativos en los que solo una minoría logra cursar estudios post-obligatorios. **Objetivo.** Comprender que estrategias del acompañamiento socioeducativo, que realizan las figuras profesionales del sistema de protección, facilitan o dificultan el logro de objetivos académicos post-obligatorios con juventud protegida por la administración en Galicia (España). **Metodología.** Se realizó un estudio cualitativo organizado en dos fases. En la primera se llevaron a cabo siete historias de vida y 4 seguimientos longitudinales con jóvenes en protección, nueve fueron mujeres. La media de edad es de 20,3 años. El proceder se diseñó según la teoría fundamentada. En la segunda fase se realizaron dos grupos de discusión en los que participaron 9 figuras profesionales del sistema de atención a la infancia, con una edad media de 34,1 años. Dos especialistas externos colaboraron en el proceso de categorización.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

**Resultados.** Déficits de apoyo institucional en el sistema de protección para promover el acceso a la formación superior de la juventud tutelada. Las figuras profesionales destacan la precariedad de los medios con los que realizan su trabajo, lo que afecta tanto a la configuración de los apoyos al estudio como a la construcción de un entorno que promueva la formulación de objetivos de capacitación a largo plazo. **Conclusiones.** La universidad, así como sus procesos de gestión administrativa, permanece ajena a las necesidades socioeducativas específicas del alumnado en dificultad social, especialmente las del alumnado que tiene medidas de protección. Se discuten las implicaciones para la práctica educativa.

**Palabras claves:** Estrategias socioeducativas; inclusión educativa; sistema de protección; desigualdad social; exclusión social.

#### Abstract:

**Introduction.** Adolescents under the guardianship of the protection system carry out training itineraries, but only a minority manages to study post-compulsory studies. **Objective.** To understand which strategies of socio-educational accompaniment carried out by the professionals of the protection system facilitate or hinder the achievement of post-compulsory academic objectives of youth protected by the administration in Galicia (Spain). **Method.** A qualitative study was organized in two phases. In the first, seven life histories and 4 longitudinal follow-ups were conducted with young people in protection (nine were females). The mean age was 20.3 years. The procedure was designed following the grounded theory. In the second phase, two discussion groups were performed with the participation of 9 professionals of the child protection system with a mean age of 34.1 years. **Results.** The youths indicate deficits in the institutional support of the protection system that would facilitate overcoming the social obstacles to higher education. The professionals highlight the precariousness of the resources for their work, which affects both the configuration of study supports and the construction of an environment that promotes the establishment of long-term training objectives. **Conclusions.** The university and its administrative management processes remain foreign to the specific socio-educational needs of students with social difficulty, especially those who have protective measures. The implications for the educational practice are discussed.

**Keywords:** Educational strategies; educational inclusion; protection system; social inequality; social exclusion.

#### Resumo:

**Introdução.** Apenas uma minoria dos jovens tutelados pelo sistema de proteção percorre itinerários formativos prosseguindo para estudos pós-obrigatórios. **Objetivo.** Compreender que estratégias de acompanhamento socioeducativo, utilizadas pelos profissionais do sistema de proteção, facilitam ou dificultam a concretização dos objetivos acadêmicos pós-obrigatórios dos jovens que estão sob proteção das entidades administrativas da Galiza (Espanha). **Metodologia.** Realizou-se um estudo qualitativo, organizado em duas fases. Na primeira fase, foram consideradas sete histórias de vida e quatro avaliações longitudinais com jovens do sistema de proteção, sendo nove desses participantes do sexo feminino. A média de idades foi de 20,3 anos. O procedimento foi fundamentado com referências teóricas relacionadas com a temática em estudo. Na segunda fase, realizaram-se dois grupos de discussão, nos quais participaram nove profissionais do sistema de proteção da infância, com média de idades de 34,1 anos. Colaboraram dois especialistas externos no processo de categorização. **Resultados.** Os jovens



apontam défices no apoio institucional dado pelo sistema de proteção para superar obstáculos sociais de acesso à formação superior. Os profissionais destacam a precariedade dos meios com os quais realizam o seu trabalho, facto que afeta tanto a configuração dos apoios do estudo como a construção de um ambiente que promova a formulação de objetivos de longo prazo. **Conclusão.** As universidades, nos seus processos de gerenciamento administrativo, permanecem alheias às necessidades socioeducativas específicas dos estudantes em vulnerabilidade social, especialmente aqueles que estão sob medidas de proteção. São discutidas as implicações para a prática educativa.

**Palavras-chave:** Estratégias educativas; inclusão educativa; sistema de proteção; desigualdade social; exclusão social.

## Introducción

La juventud tutelada es aquella cuya situación de vulnerabilidad social obliga a que la administración pública asuma medidas protectoras. En el Estado español, las competencias en política de atención a la infancia dependen de las comunidades autónomas. En la actualidad no hay indicadores estadísticos oficiales que analicen la evolución académica de la juventud tutelada. La investigación internacional ha tratado de manera abundante las dificultades que este colectivo tiene en el ámbito educativo (Barnow et al., 2015; Collins et al., 2010; Garcia et al., 2012). La evolución académica de la adolescencia tutelada en España ha presentado, en las últimas décadas, peores indicadores que la población coetánea (Montserrat et al., 2011; Sala Roca et al., 2009).

Las memorias del programa de emancipación Mentor (Igaxes, 2018), realizadas con una muestra de 3680 participantes del sistema de protección de Galicia, indican que el 80% de quienes son mayores de 16 años no dispone de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este dato es especialmente destacable, si tenemos en cuenta que en España la ESO es obligatoria hasta esa edad. Jóvenes e Inclusión (2016), federación de ONG, presenta datos similares a los expuestos. Esta organización señala que el fracaso escolar del colectivo se sitúa en un 75%. El tránsito a los estudios post obligatorios aumenta en complejidad según se avanza en edad. A los 18 años el sistema de protección ya no tiene la obligación de facilitar acompañamiento socioeducativo. Por lo tanto, si se finaliza a mayoría la ESO, el acceso a los estudios posteriores se hace sin la cobertura de la actuación protectora. Los itinerarios educativos de la juventud tutelada hacen muy difícil la superación de la situación de exclusión social (Perojo, 2014). La consecución de las metas formativas es fundamental para la superación de las dificultades sociales que motivaron el expediente de protección.

Las consecuencias del fracaso escolar son especialmente determinantes para el futuro vital de jóvenes que se encuentran en una situación de elevada dificultad social. La exclusión académica incrementa las limitaciones para la vida autónoma, especialmente en un colectivo que no cuenta con apoyos familiares durante la transición a la vida adulta (Fernández Simo y Cid Fernández, 2018). Son frecuentes salidas del sistema de protección sin contar con las adecuadas competencias para la vida independiente (Montserrat et al., 2015).

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

La propuesta *stage-setting* de Harris y Robinson (2016) destaca la importancia de la configuración de condiciones y discursos favorecedores de la integración escolar. Asumimos este enfoque y nos aproximamos al sistema de protección. Estudios previos tienen demostrado que para el rendimiento escolar es fundamental que el alumnado disfrute de un clima de convivencia favorecedor de la estabilidad emocional (Ruiz de Miguel, 2001). Los recursos de atención a la infancia son los espacios en los que reside y permanece la infancia con expediente de protección. Estos centros asumen los cuidados propios de la familia y se responsabilizan del acompañamiento para la inclusión escolar. Los equipos educativos elaboran un discurso de apoyo en el logro educativo y construyen las expectativas en la consecución de las metas. La confianza en las posibilidades del alumnado acompañado cobra un papel fundamental. La percepción que la juventud en protección tiene de los recursos especializados es el punto de partida para la construcción del clima (Manota Sánchez y Melendro Estefanía, 2016).

La presente investigación se propone comprender las estrategias socioeducativas de los recursos implicados en el acompañamiento de la juventud con medida administrativa de protección durante su itinerario académico. El sistema educativo asume la educación formal del colectivo, pero los centros de protección son los que se encargan del cuidado y la atención durante la etapa formativa. Los objetivos específicos son: 1) interpretar la configuración de espacios y discursos en las estrategias de los equipos de intervención socioeducativa que favorecen itinerarios académicos universitarios; 2) entender los factores del acompañamiento socioeducativo que facilitan o dificultan un clima propiciador para la superación de las metas académicas post obligatorias.

## Método

La investigación, de naturaleza cualitativa, se diseñó en dos fases diferenciadas. En la primera se obtuvo información de jóvenes con expediente de protección y una evolución académica satisfactoria mediante historias de vida y seguimientos longitudinales. La perspectiva narrativa permite profundizar en las experiencias que estudiantes con medida de protección y trayectoria de éxito escolar tuvieron durante su permanencia en el sistema. Esta resulta especialmente indicada para un análisis contextualizado de la realidad concreta (Benson et al., 2010). La investigación longitudinal es apropiada para el estudio de procesos condicionados por la dimensión temporal, tales como los itinerarios vitales de jóvenes en protección (Goyette et al., 2019).

La elección de esta metodología no se apoya en una intencionalidad de generalización, coincidiendo con la perspectiva de investigaciones previas, realizadas con alumnado en dificultad social (Padilla Carmona et al., 2017). Se pretende profundizar en las vivencias singulares de los itinerarios académicos, contando con la propia voz de la juventud. El interés de la investigación es facilitar información amplia sobre cuáles son los aspectos que favorecieron la consecución de las metas académicas en los itinerarios vitales analizados.



Las entrevistas en las historias de vida permiten construir el contexto y las estructuras sociales en las que se desarrolló la experiencia, facilitando un análisis profundo, en primera persona, de realidades diversas (Ballester Brage et al., 2017). Con este propósito, el equipo de investigación se acerca a alumnado que superó la ESO, iniciando estudios de grado medio o bachillerato. En España, el bachillerato y los ciclos medios son formaciones post obligatorias. La metodología participativa pretende dar respuesta, de forma comprensiva y contextualizada, a los objetivos de la investigación, contando con las aportaciones de todos los actores implicados. Se pretende explicar el fenómeno de estudio mediante la interpretación de significados desde la realidad social de las personas participantes, aproximándose a un proceder propio de la teoría fundamentada.

Los seguimientos longitudinales, con jóvenes que accedieron a la universidad, posibilitaron ir registrando las cuestiones de interés para el acompañamiento socioeducativo. La obtención de datos, a lo largo del tiempo y de forma individualizada, facilita al equipo de investigación la comprensión de cada situación incluyendo un intercambio relacional con la persona acompañada (Caïs et al., 2014). Las entrevistas en profundidad se guionizan con el propósito de acercarse a los discursos con los que se construye la autovaloración del itinerario académico. Las categorías centrales, construidas en la anterior fase, mantienen una relación lógica con las categorías obtenidas en los seguimientos, pese a que la realidad vivencial entre unos y otros consta de elementos notablemente diferenciados. La juventud participante en los seguimientos verbaliza un amplio interés por aspectos vinculados con factores proacadémicos, preocupación no tan presente en la muestra participante en las historias de vida. Este hecho facilitó la saturación teórica, ya que todos los casos vivenciaron una situación de exclusión social que desde una perspectiva integral es semejante. Las diferencias se encuentran en la cuestión académica. La excepcionalidad de acceso al sistema universitario en este colectivo derivó en la prolongación de los tiempos de investigación. La escasez de posibles participantes tuvo, como consecuencia que, para conseguir una muestra reducida, fuese preciso prolongar el proceso de investigación de los seguimientos durante 6 años. El primer seguimiento se inició en 2011, concluyendo el último en 2017.

La segunda fase se realizó mediante dos grupos de discusión con educadoras y educadores sociales que trabajan en recursos de atención a la infancia de Ourense y Pontevedra. Se profundizó en el debate de las cuestiones de interés que fueron resultado de la primera parte de la investigación. Participaron figuras profesionales con experiencia laboral mínima de 12 meses, período que posibilitó un conocimiento profundo de la situación de la juventud tutelada.

### Muestra y procedimiento

En lo referente a la muestra de jóvenes (Ver Tabla 1), se realizó un muestreo teórico teniendo en cuenta los siguientes criterios en la selección: 1) que durante su itinerario vital hubiesen estado en situación administrativa de tutela; 2) que hayan conseguido obtener el título de graduado en ESO. La tutela es una medida administrativa que se aplica en situaciones de desamparo. El interés de la presente investigación requiere de garantizar una muestra con



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

juventud que haya vivenciado situaciones de dificultad social severa. Los criterios específicos son: 1) para las historias de vida se contó con jóvenes que cuanto menos hubieran iniciado estudios post obligatorios; 2) para los seguimientos longitudinales se contó con alumnado que cursase estudios universitarios.

**Tabla 1:** Jóvenes participantes

	Código	Género	Estudios	Duración en meses de la tutela	Edad
Historias de vida	1HV	Mujer	Grado medio	25	20
	2HV	Mujer	Bachillerato	38	21
	3HV	Hombre	Grado medio	79	19
	4HV	Mujer	Grado medio	20	22
	5HV	Mujer	Grado medio	24	22
	6HV	Hombre	Bachillerato	63	21
	7HV	Mujer	Grado medio	82	23
Seguimientos longitudinales	1SL	Mujer	Grado Universidad de Vigo /Campus de Ourense	60	18
	2SL	Mujer	Grado Universidad de Vigo/Campus de Pontevedra	97	20
	3SL	Mujer	Grado Universidad de A Coruña/ Campus de Elviña	106	18
	4SL	Mujer	Grado Universidad de Vigo/ Campus de Ourense	55	19

**Nota:** Elaboración propia.

Las historias de vida se realizaron mediante 3 entrevistas en profundidad con cada participante. Las preguntas de las entrevistas fueron abiertas y elaboradas con la información procedente de la categorización previa de los seguimientos longitudinales. La codificación de los casos se organizó según la temporalidad en la que tuvo lugar la primera entrevista. La muestra de jóvenes, para la construcción de su historia de vida, estaba compuesta inicialmente por 9 participantes, pero solo se tienen en cuenta 7 con quienes se finalizó el proceso (ver Tabla 2). La edad media es de 18,7 años. La evolución de los itinerarios imposibilitó que en 2 casos se pudiesen completar las 3 entrevistas, ya que abandonaron el sistema de protección de forma imprevista y pasaron a estar no localizables. Resultaron infructuosos los intentos de contacto realizados por el equipo de investigación. La primera entrevista tuvo lugar en julio de 2017 y la última en enero de 2018. La media de duración de la medida de tutela es de 47 meses.



**Tabla 2:** Temporalización historias de vida

Participante	Edad	E1		E2		E3		Período
		Mes	Año	Mes	Año	Mes	Año	
1HV	19	07	17	09	17	10	17	3
2HV	19	07	17	08	17	10	17	3
3HV	22	07	17	08	17	11	17	4
4HV	20	08	17	08	17	12	17	4
5HV	18	08	17	10	17	12	17	4
6HV	19	09	17	10	17	01	18	4
7HV	21	11	17	12	17	01	18	2

**Nota:** Elaboración propia.

Los seguimientos longitudinales se iniciaron en septiembre el 2011 y se finalizaron en julio del 2017 (ver Tabla 3). Se realizaron 5 entrevistas en profundidad con cada participante. La media en meses, entre la primera y la última entrevista, es de 12,4. La muestra se compuso íntegramente por alumnas. La media de edad al inicio de los seguimientos es de 19,5 años. No se consiguió localizar a ningún hombre que fuese tutelado en Galicia y que cursase estudios universitarios en el período indicado. La media de duración de la medida administrativa de tutela es de 79,5 meses.

**Tabla 3:** Temporalización seguimientos longitudinales

Participante	E1		E2		E3		E4		E5		Período
	Mes	Año	Mes	Año	Mes	Año	Mes	Año	Mes	Año	
1SL	09	11	12	11	06	12	12	12	07	13	22
2SL	10	12	07	13	12	13	07	14	05	15	31
3SL	09	15	01	16	08	16	12	16	07	17	22
4SL	09	15	12	15	06	16	01	17	07	17	22

**Nota:** Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la primera fase se categorizaron con el apoyo de dos profesionales expertos en el acompañamiento socioeducativo con adolescentes en dificultad social. Personal técnico externo a la investigación dio confiabilidad a la información obtenida.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

Las entrevistas con jóvenes y los grupos de discusión con profesionales se grabaron con la autorización previa de las personas participantes.

El proceder, propio de la teoría fundamentada, se trianguló con dos grupos de discusión compuestos por profesionales que, en el momento de la investigación, estaban trabajando en recursos de atención a la infancia y a la adolescencia de las provincias de Ourense y Pontevedra. Todas las figuras profesionales disponían de formación especializada en la materia, es decir, diplomatura o grado en educación social. El criterio de selección fue que contasen con al menos un año de experiencia en el sistema (Ver Tabla 4). La elevada rotación del personal y el trabajo a turnos dificultaron la configuración de una muestra de participantes con conocimiento profundo de la cuestión. Las participantes en el grupo I tienen una experiencia laboral media de 109,5 meses. La media de meses trabajados en el Grupo II es de 74,8. La edad media de las figuras profesionales en ambos grupos es de 34,1 años.

**Tabla 4:** Profesionales participantes

	Código	Sexo	Experiencia laboral en meses	Edad
Grupo de discusión I	1GDP1	Mujer	98	26
	1GDP2	Hombre	125	42
	1GDP3	Mujer	118	43
	1GDP4	Mujer	97	33
Grupo de discusión II	2GDP1	Mujer	112	39
	2GDP2	Mujer	13	25
	2GDP3	Mujer	130	36
	2GDP4	Mujer	103	34
	2GDP5	Hombre	16	29

**Nota:** Elaboración propia.

## Resultados

Los espacios físicos de los recursos orientados al estudio presentan déficits (ver Tabla 5). *No me parece normal no tener un sitio tranquilo en el que estar a solas para estudiar* (11SLE1), dice una de las jóvenes universitarias. El ambiente es valorado como no favorecedor de la realización de las tareas escolares. *Hay una mesa y una silla en la que puedes estudiar, pero si tienes a dos al lado hablando no te das concentrado* (4HVE3), comenta una participante.

**Tabla 5:** Espacios y discursos en la implicación académica

Código		Relatos de vida	Seguimiento Frecuencia	Grupos de discusión
<b>A1. Facilitación de espacios e integración académica</b>				
A1.1	Normativa flexible. Interpretación del repertorio normativo en la que se prioricen las necesidades educativas.	1HVE3 3HVE1 5HVE2 7HVE3	1SLE1 2SLE2 3SLE2	1GDP3 2GDP2 2GDP4
A1.2	Actividades de ocio con iguales que presenten una evolución escolar positiva	2HVE3 4HVE1 5HVE3 7HVE3	1SLE2 2SLE2 3SLE2	1GDP2 2GDP3 2GDP5
A1.3	Facilitación de tiempos flexibles para estudiar	2HVE3 3HVE2 5HVE2 6HVE2 7HVE3	1SLE3 2SLE2 4SLE3	1GDP1 1GDP3 1GDP4 2GDP1 2GDP2 2GDP5
A1.4	Instalaciones de los recursos con espacios exclusivos para el estudio	1HVE3 4HVE3 5HVE1	1SLE1 2SLE3	1GDP2 2GDP4 2GDP5
<b>A2. Discursos profesionales con incidencia en la implicación escolar</b>				
A2.1	Priorizar en las tutorías individualizadas otras áreas del proyecto educativo en detrimento de la académica	1HVE2 3HVE3	1SLE4 2SLE2	1GDP1 1GDP2 1GDP3 2GDP2 2GDP3
A2.2	La incerteza de apoyos para cursar estudios universitarios	1HVE1	1SLE1 2SLE1 3SLE2	1GDP3 1GDP4 2GDP1 2GDP4 2GDP5
A2.3	Las circunstancias personales como justificante de un supuesto realismo que limita la configuración de metas educativas ambiciosas (universitarias)	2HVE3 2HVE2 4HVE2	1SLE4 2SLE2	1GDP3 2GDP2 2GDP5
A2.4	Ausencia en el discurso del equipo educativo de referencias positivas ante el grupo relativas al alumnado con implicación en su itinerario formativo	3HVE3	1SLE1 2SLE3	1GDP2 1GDP3 1GDP4 2GDP3 2GDP4

**Nota:** Elaboración propia. La frecuencia hace referencia a participantes en quienes se detecta la categoría.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

La superación de las metas académicas no es una prioridad generalizada en los proyectos educativos individuales (ver Tabla 6). *Yo quería estudiar, pero a mí siempre se me insistió en que fuese realista y me centrarse en conseguir dinero para poder vivir al salir de menores (3HVE3), asegura un joven. La verdad es que las posibilidades de vida futura están siempre presentes en nuestros planteamientos. Actualmente no tienen garantizado el apoyo para poder estudiar. Esta situación te obliga a insistir y a gastar energías en la búsqueda de trabajo y en la solución de otros problemas (2GDP4), lamenta una educadora.*

*Me parece tremendo que te tutelen para protegerte y que cuando quieres estudiar, para tener un futuro, te digan que ya se verá si te pueden dar algo de dinero para poder ir a la universidad. Yo no entiendo como no hay una beca para estos casos (3SLE2), dice una joven. La ausencia de apoyos específicos para cursar estudios post obligatorios se ve agravada por la invisibilidad del colectivo en las becas dirigidas a la población general. En el departamento de becas de una universidad se nos pidió que enviásemos un informe, lo enviamos y la funcionaria que estudió el expediente no entendía las circunstancias específicas de la alumna. Creo que esto debería estar regulado para que las chicas no tengan que pasar por esto (1GDP3), afirma una educadora.*

La rigidez normativa de los recursos de atención a la infancia se convierte en un elemento obstaculizador de la implicación en la actividad escolar. *No poder estudiar cuando lo necesites o cuando quieras y tener que esperar a los tiempos marcados para estudio en el centro es algo que no entiendo (1HVE3), afirma una joven. Las participantes universitarias confirman lo expuesto, manifestando que la normativa residencial no favorece unos tiempos de estudio normalizados. No entiendo que tuviese que estudiar y no me dejasen por no estar en tiempo de estudio (1SLE1). Las figuras profesionales afirman que los Reglamentos de Régimen Interno (RRI) son aplicados sin flexibilidad. La tendencia es la de utilizar la norma de forma general sin entrar en valorar las cuestiones individuales (1GDP3), comenta una educadora.*

Las cuestiones organizacionales dificultan la posibilidad de realizar actividades normalizadas de ocio fuera del sistema. Una participante manifiesta: *Me encanta jugar al fútbol y para mí es una vía de escape... El problema es que cuando cambié de centro estuve un tiempo sin poder jugar, ya que en el nuevo centro se negaban a que fuera sola. Hablé con mi técnica y terminé volviendo al equipo (7HVE3). Estos obstáculos vienen determinados por la precariedad de medios en la que se realiza el acompañamiento socioeducativo. Si está un solo educador en turno es imposible que puedan ir todos los chicos a actividades de ocio individualizadas, recordad que nos piden que los tengamos a todos controlados (2GDP5), comenta un educador. La escasez de recursos humanos y la priorización institucional del control entran en conflicto con la valoración pedagógica de la importancia del ocio normalizado. Todos tenemos claro que el ocio normalizado es fundamental para que cuenten con amigos de fuera del sistema. Esto puede mejorar los resultados en la escuela, pero el sistema no nos permite llevar a cabo esta idea (1GDP2), manifiesta un educador. Una universitaria comenta que, en su caso, el entrar en un equipo de fútbol le permitió cambiar su red de amistades. *Yo conocí en el equipo a chicas que me hicieron ver las cosas de otra manera. Pasé de no estudiar a quedar con ellas para estudiar. Todo gracias el empeño de ( nombra a un educador) (2SLE2).**

**Tabla 6:** Factores del sistema de atención a la infancia con incidencia en la integración en el sistema educativo

Código		Relatos de vida	Frecuencia Seguimiento	Grupos de discusión
<b>B1. Factores obstaculizadores de la configuración en los recursos de un clima proacadémico</b>				
B1.1	Ausencia de referentes personales en el contexto natural y rotación de las figuras profesionales	1HVE2 2HVE1 3HVE3 4HVE2 5HVE2 6HVE3	1SLE4 2SLE3 3SLE4 4SLE3	1GDP1 1GDP3 2GDP1 2GDP3
B1.2	Centrar la atención del acompañamiento socioeducativo en los problemas de comportamiento	4HVE3	1SLE5 3SLE5	1GDP2 1GDP3 2GDP2
B1.3	Falta de tiempo de los equipos para dedicar a la cuestión académico	-	2SLE5 3SLE4	1GDP1 1GDP3 2GDP5
B1.4	Coordinación deficiente con el sistema educativo	1HVE2 2HVE3 6HVE3 7HVE2	1SLE2 2SLE3 3SLE4	1GDP2 1GDP4 2GDP1 2GDP3 2GDP4
B1.5	No priorización institucional de la cuestión vincular	-	1SLE5 2SLE5 3SLE4	1GDP1 1GDP2 1GDP3 2GDP2 2GDP3
<b>B2. Factores facilitadores de la construcción de una ambiente favorecedor de la integración en el sistema educativo</b>				
B2.1	Proyectos educativos individualizados con priorización de las metas académicas	1HVE2 7HVE3	1SLE2 2SLE3 3SLE3	1GDP3 1GDP4 2GDP2
B2.2	Apoyo educativo individualizado en recursos exteriores al sistema de protección	3HVE2 4HVE3	1SLE2 2SLE2 3SLE3 4SLE5	1GDP2 1GDP3 2GDP1 2GDP2 2GDP3 2GDP5

continúa



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

Código		Relatos de vida	Frecuencia Seguimiento	Grupos de discusión
B2.3	Centrar la atención profesional en aspectos positivos vinculados a la consecución de metas académicas.	2HVE3	1SLE5	1GDP1
+		3HVE3	2SLE5	1GDP3
		4HVE3	3SLE4	2GDP2
		6HVE3		2GDP4
		7HVE3		
B2.4.	Priorización de tiempos dedicados a actividades vinculadas con la integración escolar	1HVE2	1SLE4	1GDP2
		4HVE3	2SLE5	1GDP3
				2GDP5
B2.5	Facilitación de referentes de apoyo en la integración académica	2HVE3	2SLE5	1GDP3
		3HVE3	3SLE3	2GDP2
			4SLE4	2GDP3
B2.6.	Ambiente laboral positivo en los recursos	-	1SLE5	1GDP1
				1GDP2
				1GDP3
				1GDP4
				2GDP1
				2GDP2
				2GDP3

**Nota:** Elaboración propia. La frecuencia hace referencia a participantes en quienes se detecta la categoría.

La rotación del personal educativo incide negativamente en el proceso de acompañamiento. La precariedad laboral dificulta el establecimiento de las imprescindibles relaciones vinculares. Recordemos que, en los casos de tutela, es frecuente la ausencia de referentes naturales prosociales. *Las condiciones laborales son cada vez peores. La gente empieza con mucha ilusión pero con el tiempo vas dejando al lado las motivaciones* (2GDP1), comenta una educadora. Otra profesional asegura: *el convenio colectivo no se cumple y la administración no hace nada* (1GDP1). Una joven se pregunta: *Si no se entiende lo importante que es para un chico tener a alguien de confianza durante su vida?* (1SLE4).

La coordinación entre sistema educativo y recursos de protección es mejorable. *Mis educadoras y mis profesoras ni se conocían* (7HVE2), comenta una participante. Otro joven manifiesta: *Solo había reunión cuando había algún problema. En las fiestas en las que mis compañeros iban con sus familias a mí me dejaban en la puerta e iba solo* (6HVE3). Los equipos educativos son conscientes de que la acción se centra en las situaciones de conflicto, estando ausentes en momentos importantes para la facilitación de la integración en la escuela. *Yo sé que necesitamos dedicar más tiempo para acompañar a actividades en el colegio y para insistir en que se debe estudiar, pero a mí que me expliquen cómo hacemos con el número de chicos que tenemos y los problemas* (2GDP5), comenta un educador.

La precariedad laboral afecta al ambiente de trabajo. Notable la contundencia con la que los equipos educativos se lamentan sobre el clima laboral reinante en los recursos de protección. *El ambiente de trabajo no es el más favorable para que te implique. Acabamos implicándonos pero lo pagamos con nuestra salud psicológica* (2GDP3), dice una educadora. Otro profesional manifiesta: *En los recursos en los que el equipo es una piña y las entidades apoyan el trabajo de los educadores, se acaba viendo como la diferencia en los resultados es evidente. No se dan cuenta de que sin buen ambiente laboral el trabajo no puede ser bueno* (1GDP2). Los equipos profesionales de educadores y educadoras sociales ven condicionado el diseño de las estrategias socioeducativas, que utilizan durante el acompañamiento, por los déficits expuestos del sistema de protección.

Los equipos son conscientes de la importancia de poner la cuestión académica en un lugar preferente en la construcción de los proyectos educativos. *Cuando te pones con una chica a pensar que metas tendrá para los próximos meses surgen muchas dudas, dudas razonables. Valoras las posibilidades de estudiar y de centrarse en los estudios. Las conclusiones son siempre las mismas, no hay apoyos suficientes para contar con las mismas oportunidades que el resto* (1GDP3), afirma una profesional. *Contar con un educador, que está siempre insistiéndote en el tema de los estudios y que te facilita las cosas y te deja compartir momentos de juego con tus compañeras de clase, fue muy importante para mí* (2SLE5), comenta una joven.

Las figuras profesionales destacan la ausencia de referentes favorecedores de la integración académica en los 3 niveles: el sistema educativo, el contexto y en los recursos de protección. *Estamos hablando de los problemas que tenemos dentro de los centros, que son muchos y que las consecuencias son para los chicos que no avanzan en la escuela, pero la escuela apoya muy poco a nuestros chicos* (2GDP3), manifiesta una profesional. *Sería importante que conociesen lo que les está pasando para que puedan organizar su labor en función del conocimiento de la situación* (2GDP2), afirma una educadora. Otra profesional considera necesario que se protocolicen contactos periódicos entre una representante de los centros de protección y todo el profesorado que tiene alumnado tutelado, en reuniones que deberían ser obligatorias (1GDP3).

La comprensión del cuerpo docente, de lo que supone un itinerario de tutela, se destaca como elemento primordial en la integración académica. *A mí una profesora me dijo qué hacía en un centro de menores si parecía buena chica. Me daba pánico que algunas profesoras se enterasen de mi situación* (1SLE5), dice una universitaria. *Para mí fue fundamental que las profesoras comprendiesen mi situación, siempre se volcaron conmigo. En la Universidad había profesores que si sabían mi situación y me apoyaron, pero la Universidad como tal no hizo nada para ayudarme* (4SLE4), manifiesta una joven.

## Discusión y conclusiones

La inclusión académica de la adolescencia en dificultad social está condicionada por la precariedad de recursos del sistema de protección y por el desconocimiento de la realidad específica, este último presente en el profesorado. Los resultados apuntan a que el alumnado





<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

tutelado no encuentra comprensión de su situación en la actuación docente. Las subjetividades adolescentes en la escuela se configuran con lo que perciben en las figuras profesionales que las acompañan. El desconocimiento de la realidad personal se traduce en una desconfianza mutua que puede condicionar la relación entre el alumnado y el profesorado. Investigaciones recientes señalan que el cuerpo docente espera a estudiantes con buena actitud en el aula e interés, especialmente en itinerarios profesionalizantes, tales como la formación profesional básica (Abiétar-López et al., 2017). Las expectativas son condicionadas por la presencia de estigmas, que distorsionan una valoración acorde con las necesidades reales. Ritacco Real y Amores Fernández (2016) publican un estudio sobre la percepción del profesorado implicado en programas preventivos de la exclusión escolar. Los equipos profesionales de educadoras sociales y la juventud participante argumentan las vivencias de relación y conversación que, en los centros escolares, han compartido con el profesorado. Concluyen que docentes no mencionan posibles causas del fracaso escolar atribuibles al sistema educativo, centrando los discursos en cuestiones propias del alumnado. Los resultados del presente estudio indican factores institucionales, tanto de la escuela como del sistema de protección, que dificultan la integración escolar del alumnado vulnerable. Resulta de especial interés la valoración expuesta que profesionales del sistema de protección y alumnado con medida administrativa protectora hacen de la actuación del profesorado y de la organización de las instituciones. Los déficits que vivencian condicionan las metas socioeducativas que se planifican durante los itinerarios vitales de la juventud tutelada.

La incerteza y la inseguridad prevalecen durante todo el itinerario vital de este colectivo. La transición a la adultez no planificada continúa presente en el sistema (Lemus et al., 2017). La construcción de metas escolares, a medio y a largo plazo, están marcadas por la improvisación y la inseguridad. Las dimensiones sociales propias de la vida en dificultad social condicionan la motivación de logro académico y el proceso vocacional (Bulgarelli-Bolaños et al., 2017). Es conveniente que el sistema educativo visibilice a un colectivo cuyas necesidades específicas son manifiestas.

Las universitarias participantes en la investigación observan en el profesorado un desconocimiento de sus propias circunstancias vitales. Los relatos de la juventud participante destacan que continúan presentes estigmas relativos a la adolescencia en protección. Conocer la realidad del alumnado es un elemento preciso para favorecer espacios de confianza compartida. La tutoría puede convertirse en un escenario de facilitación de conocimiento de la realidad personal, aspecto positivo para que el profesorado actúe favoreciendo la integración académica de este colectivo.

Se pone en valor un principio pedagógico fundamental en los procesos de acompañamiento socioeducativo: establecer vínculos con las personas participantes. La ausencia de referentes que favorezcan la implicación en las metas escolares es un problema que incumbe a ambas partes, sistema educativo y recursos de protección. En este contexto, las redes sociales del alumnado son un aspecto con elevada incidencia en la evolución del estudiantado. La estabilización de los



equipos educativos de protección depende de la modificación de las condiciones laborales y del reconocimiento institucional del valor de las intervenciones socioeducativas (McFadden et al., 2019). El sistema de protección tiene pendiente posibilitar que la juventud tutelada cuente con referentes profesionales estables.

Resultan de interés las conclusiones de la investigación de Tourón et al. (2018), en las que se argumenta que, desde el sistema educativo, se pueden elaborar estrategias que favorezcan la construcción de un clima de aula y de centro educativo, favorecedor del aprendizaje y del trabajo, que permita superar limitaciones del contexto del alumnado. El modelo de refracción de Downey y Condrón (2016) se centra en una institución académica que actúa positivamente en la disminución de las desigualdades sociales. Esta propuesta señala que en los períodos no lectivos es mayor la vulnerabilidad del alumnado en dificultad social. El modelo propone que las estrategias del sistema educativo tienen un papel en la disminución o en el incremento de la desigualdad, alcanzando incidencia en la ruptura de la cadena de exclusión. El equipo de investigación considera imprescindible, en el diseño de los procesos pedagógicos en las universidades e institutos de estudios post obligatorios, que se asuma la diversidad de contextos y personas, respetando la otredad (Castillo-Cedeño et al., 2015).

La presente investigación apunta a la importancia de que universidades e institutos adopten una actitud proactiva en relación con el alumnado tutelado. Los resultados señalan un déficit en la gestión de los impactos sociales que la Universidad genera en los procesos administrativos y académicos, asunto crucial en la responsabilidad social universitaria (Vallaey y Álvarez Rodríguez, 2019). La invisibilidad del colectivo dentro de las instituciones académicas se traduce en la ausencia de apoyos específicos en las becas y en el desconocimiento del profesorado. Lo expuesto apunta a un déficit en la responsabilidad social de las universidades, para la cual no solo es determinante lo que se hace intencionalmente, sino también lo que se provoca sin intencionalidad (International Organization for Standardization [ISO], 2010). El sistema educativo tiene pendiente complejos retos por configurar una acción educativa más inclusiva que supere la vulnerabilidad estructural. La universidad y los institutos de educación post obligatoria deben contribuir, con un papel activo, a la inclusión académica de la juventud más vulnerable.

## Limitaciones de la investigación

Los itinerarios formativos de éxito son verdaderas excepciones en el sistema de protección. Esta situación repercute en las limitaciones para disponer de muestras amplias de participantes para el estudio de las experiencias de evolución positiva en trayectorias formativas. El presente estudio se limita a Galicia, ya que la organización de los Sistemas de Atención a la Infancia y a la Adolescencia depende de cada comunidad autónoma, cuentan con elementos diferenciados y propios que provocan que los resultados no sean replicables a otros territorios, pero sí de interés para futuros análisis comparativos.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **D. F. S.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **X. M. C. F.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. **M. V. C. F.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación.

## Referencias

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A., Marhuenda-Fluixá, F. y Salvà-Mut, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psicosocial Intervetion*, 26(1), 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>
- Ballester Brage, L., Nadal Cristóbal, A., y Amer Fernández, J. (2017). 7. Historias de vida: El enfoque biográfico. En L. Ballester Brage, A. Nadal Cristóbal y J. Amer Fernández (Autores), *Métodos y técnicas de investigación educativa* (2.ª ed., pp. 223-242). Universitat des les Illes Balears. [https://www.researchgate.net/publication/320830269\\_Metodos\\_y\\_tecnicas\\_de\\_investigacion\\_educativa\\_2a\\_edicion](https://www.researchgate.net/publication/320830269_Metodos_y_tecnicas_de_investigacion_educativa_2a_edicion)
- Barnow, B. S., Buck, A., O'Brien, K., Pecora, P., Ellis, M. L. y Steiner, E. (2015). Effective services for improving education and employment outcomes for children and alumni of foster care service: Correlates and educational and employment outcomes. *Child & Family Social Work*, 20(2), 159-170. <https://doi.org/10.1111/cfs.12063>
- Benson, R., Hewitt, L., Heagney, M., Devos, A. y Crosling, G. (2010). Diverse pathways into higher education: Using students' stories to identify transformative experiences. *Australian Journal of Adult Learning*, 50(1), 26-53. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ952222.pdf>
- Bulgarelli-Bolaños, R. M., Rivera-Rodríguez, J. A. y Fallas-Vargas, M. A. (2017). El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: Un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.1>
- Caïs, J., Fologuera, L. y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. CIS.
- Castillo-Cedeño, I., Flores-Davis, L. y Miranda-Cervantes, G. (2015). Gestión académica saludable en el contexto universitario. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.24>



- Collins, M. E., Spencer, R. y Ward, R. (2010). Supporting youth in the transition from foster care: Formal and informal connections. *Child Welfare*, 89(1), 125-143. [https://www.researchgate.net/publication/44689576\\_Supporting\\_Youth\\_in\\_the\\_Transition\\_from\\_Foster\\_Care\\_Formal\\_and\\_Informal\\_Connections](https://www.researchgate.net/publication/44689576_Supporting_Youth_in_the_Transition_from_Foster_Care_Formal_and_Informal_Connections)
- Downey, D. B. y Condrón, D. J. (2016). Fifty years since the Coleman report: Rethinking the relationship between schools and inequality. *Sociology of education*, 89(3), 207-220. <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- Fernández Simo, D. y Cid Fernández, X. M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(2), 25-38. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539>
- García, A. R., Pecora, P. J., Harachi, T. y Aisenberg, E. (2012). Institutional predictors of developmental outcomes among racially diverse foster care alumni. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(4), 573-584. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01181.x>
- Goyette, M., Bellot, C., Blanchet, A. y Silva-Ramírez, R. (2019). *Youth leaving care, residential stability and instability and homelessness*. ENAP. [https://www.researchgate.net/publication/338083291\\_Youth\\_leaving\\_care\\_residential\\_stability\\_and\\_instability\\_and\\_homelessness](https://www.researchgate.net/publication/338083291_Youth_leaving_care_residential_stability_and_instability_and_homelessness)
- Harris, A. L. y Robinson, K. (2016). A new framework for understanding parental involvement: Setting the stage for academic success. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 186-201. <https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.5.09>
- Igaxes. (2018). *Memoria anual del año 2017* (Inédito).
- International Organization for Standardization. (2010). *ISO 26000. Guía de responsabilidad social*. Secretaría Central de ISO.
- Jóvenes e Inclusión. (2016). *Jóvenes e inclusión insta a ampliar hasta los 25 años la protección a la juventud extutelada*. Autor. <https://joveneseinclusión.org/2016/10/20/jovenes-e-inclusion-insta-a-ampliar-hasta-los-25-anos-la-proteccion-a-la-juventud-ex-tutelada/>
- Lemus, D., Farruggia, S. P., Germo, G. y Chang, E. S. (2017). The plans, goals, and concerns of pre-emancipated youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 78, 48-55. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.003>
- Manota Sánchez, M. A. y Melendro Estefanía, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, (19), 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- McFadden, P., Mallett, J., Campbell, A. y Taylor, B. (2019). Explaining self-reported resilience in child-protection social work: The role of organisational factors, demographic information and job characteristics. *The British Journal of Social Work*, 49(1), 198-216. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy015>
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Beltran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Ministerio de Sanidad y Política Social. e Igualdad Centro de Publicaciones. [https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=3689](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3689)
- Montserrat, C., Casas, F. y Sisteró, C. (2015). *Estudio sobre la atención a los jóvenes extutelados: Evolución, valoración y retos de futuro*. Departament de Benestar Social i Família.
- Padilla Carmona, T., González-Monteagudo, J. y Soria-Vílchez, A. (2017). Gitanos en la universidad. Un estudio de caso de las trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación* (377), 187-211. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358>
- Perojo, I. (2014). La inserción social y laboral de los jóvenes tutelados y extutelados. En G. Pérez Serranoy y Á. De-Juanas Oliva (Coords.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambio* (pp. 43-54). UNED.
- Ritacco Real, M. y Amores Fernández, F. J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en los programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-160. <https://doi.org/10.14201/et2016341137160>
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120081A>
- Sala Roca, J., Jariot García, M., Villalba Biarnés, A. y Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251-1257. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.010>
- Tourón, J., López-González, E., Lizasoain Hernández, L., Gracia San Pedro, M. J. y Navarro Asencio, E. (2018). Alumnado español y bajo rendimiento en ciencias en PISA 2015: Análisis del impacto de algunas variables contexto. *Revista de Educación*, (380), 156-184. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-376>
- Vallaes, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), 93-116. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19442>

