

CAPÍTULO 3

LOS CONDICIONANTES PSICOSOCIALES DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS JÓVENES TUTELADOS Y EXTUTELADOS

Eduardo Martín Cabrera

Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de La Laguna

edmartin@ull.edu.es

1. INTRODUCCIÓN

Que un joven que ha estado tutelado por las administraciones públicas acceda a la universidad y logre finalizar sus estudios es, desgraciadamente, muy poco habitual, casi excepcional (Brady *et al.*, 2019; Dworsky, 2018; Jackson y Cameron, 2012; McNamara *et al.*, 2019). Si alguno lo consigue, se le ve como un héroe, se cree que lo ha logrado por su perseverancia y esfuerzo, superando todas las adversidades que han ido apareciendo a lo largo de su trayectoria vital. Lo aplaudimos y lo celebramos. Pero que sean casos aislados no es algo a celebrar, al menos si apostamos por la equidad social y educativa. Desde el Sistema de Protección a la Infancia y la Adolescencia (SPIA) se intenta que los jóvenes tutelados cursen sus estudios en las mejores condiciones, reconociéndose su importancia incluso en los estándares de calidad en acogimiento residencial EQUAR publicados por el Ministerio de Asuntos Sociales (Del Valle *et al.*, 2012). En dicho

documento existe un estándar, el 11, específico para los estudios y la formación de los jóvenes tutelados, y en el que se recogen todas las recomendaciones necesarias para que puedan cursar sus estudios de manera aceptable: disponer de las condiciones materiales como tener espacios adecuados para el estudio, contar con el apoyo del personal para generar hábitos de estudio y motivación, facilitar una buena coordinación con el centro educativo, dar los apoyos necesarios cuando existen problemas de rendimiento o aprendizaje, etc. Se podría hasta afirmar que muchos de estos chicos y chicas disponen de mejores condiciones que un porcentaje considerable de los que viven con sus familias. A pesar de ello, los datos sobre la situación académica de los jóvenes tutelados siguen siendo preocupantes, aun sabiendo que la cualificación es una de las principales llaves para alcanzar una buena inserción sociolaboral. Se puede correr el riesgo de pensar que esta situación supone un fracaso del SPIA, lo que generaría una sensación de frustración de los profesionales que trabajan en los recursos residenciales. Y sería un error, porque las trayectorias educativas de los jóvenes tutelados tienen múltiples condicionantes, muchos de los cuales entran en acción antes de que el joven sea acogido, y otros suponen un hándicap una vez abandonan el SPIA; sin desestimar los que ejercen su influencia durante la estancia en los hogares de protección.

En este capítulo, se va a realizar un recorrido temporal por la trayectoria vital de los jóvenes tutelados, analizando todas aquellas circunstancias que pueden influir, tanto positiva como negativamente, en sus estudios. El objetivo es tanto crear el marco psicosocial que nos ayude a interpretar el contexto, como prevenir los riesgos a los que se enfrentan estos chicos y chicas, y que afectan a sus estudios; pero también queremos resaltar aquellos aspectos que pueden servir de ayuda, que los hay, para afrontar la escolaridad con mayores expectativas de éxito. Comentaremos por separado los condicionantes previos a la tutela, los que ejercen su influencia durante la estancia en el centro de protección, y

los que entran en juego una vez abandonado el SPIA. Y antes de cerrar con las reflexiones finales en la conclusión, abordaremos un tema especialmente relevante y que afecta de manera transversal a todas las facetas vitales de estos jóvenes, a la educativa también, como es la perspectiva de género.

2. CONDICIONANTES PREVIOS A LA TUTELA

Cuando un menor ingresa en el SPIA, ya ha sufrido una cantidad considerable de adversidades de todo tipo, que afectan significativamente a su trayectoria académica. Y son muchas, porque pasan mucho tiempo creciendo en un contexto sociofamiliar que no es el más adecuado para su desarrollo. El impulso que se viene dando a las intervenciones de preservación familiar para evitar tener que separar a los niños y niñas de su familia (Rodrigo *et al.*, 2023), y el empuje para el desarrollo del acogimiento familiar como alternativa a la institucionalización, a raíz de la aprobación de la *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, han favorecido la aparición de alternativas, sobre todo para los menores más pequeños. Por este motivo los centros de protección están atendiendo actualmente a adolescentes, que además ingresan a edades altas. Martín *et al.* (2020) señalan que uno de cada tres ingresaba con más de 15 años. Esto nos hace suponer que han estado expuestos mucho tiempo a situaciones inadecuadas. Bravo *et al.* (2023) exponen los motivos más frecuentes para separar a estos jóvenes de su familia (ver Figura 1).

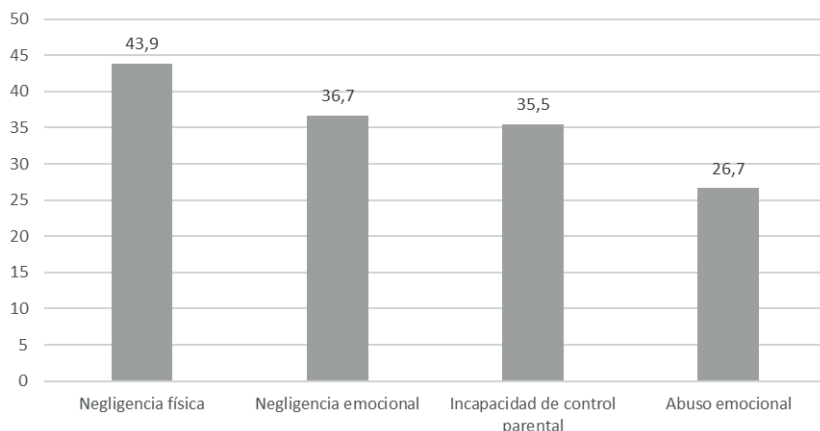


Figura 1. Motivos más frecuentes de la asunción de la tutela.

Es destacable que la negligencia es el tipo de maltrato más frecuente; aunque hay que remarcar también que en un tercio de los casos se detectó incapacidad de los padres para controlar a sus hijos, y que en uno de cada cuatro casos existió abuso emocional. Esto supone el primer gran condicionante negativo para la trayectoria educativa, ya que la investigación psicobiológica viene aportando múltiples evidencias sobre el daño que el maltrato infantil produce en el desarrollo cerebral de los niños, niñas y adolescentes (Marques-Feixa *et al.*, 2023; Mesa-Gresa y Moya-Albiol, 2011). Amores-Villalba y Mateos-Mateos (2017) revisaron los estudios sobre el perfil neuropsicológico de los niños y niñas que fueron víctimas de maltrato, y encontraron que las secuelas diferían en función del tipo de maltrato sufrido. Así, el desarrollo de las capacidades de memoria y atención se ve afectado especialmente por el abuso emocional y el de las capacidades lingüísticas se ve dificultado por la negligencia. Es decir, que los tipos de maltrato más frecuentes afectan especialmente al desarrollo de las capacidades cognitivas, que son necesarias para un buen aprendizaje académico. Además, el haber sufrido maltrato también daña la cognición social, dificultando el desarrollo de la empatía, haciendo

que se reaccione a situaciones sociales neutras con respuestas desproporcionadas, de miedo y evasión, o agresivas, lo que dificulta la interacción con docentes e iguales en la escuela. También hay consenso en reconocer que cuanto menos edad tenga la víctima, mayor será el daño. No obstante, y como dato positivo, hay que decir que no todos los niños y niñas que han sufrido maltrato sufren estas secuelas, existiendo un porcentaje considerable con altos niveles de resiliencia, y cuyo desarrollo evolutivo es normal.

En cuanto al alto porcentaje de casos en los que se detectó incapacidad de control parental, se observan conductas impulsivas, baja tolerancia a la frustración y problemas para respetar los límites, lo que dibuja un perfil de alumno conflictivo y con problemas de disciplina, aspectos que tampoco ayudan a una buena adaptación social (recordemos que hablamos de uno de cada tres casos). Esto guarda una relación directa con los estilos educativos predominantes de las familias de los jóvenes tutelados. En la Figura 2 se pueden ver los problemas más frecuentes de estas familias (Bravo *et al.*, 2023).

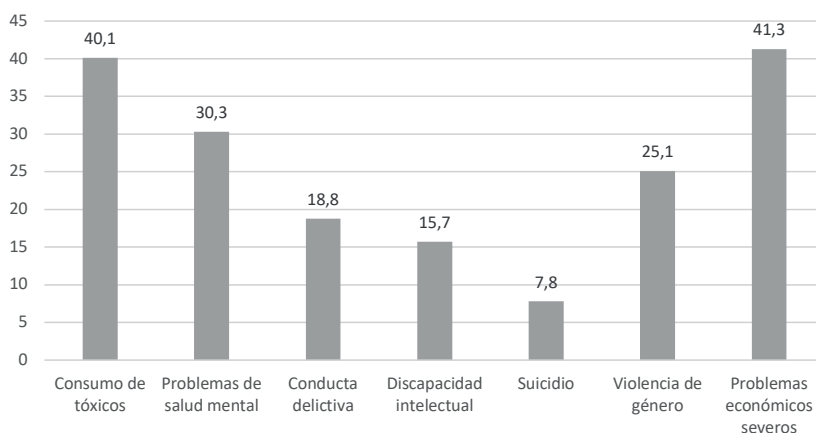


Figura 2. Problemática de los progenitores de los jóvenes tutelados.

Aunque en sí mismo no puede ser un motivo para separar a un joven de su familia, en la mayoría de los casos existen problemas económicos, siendo severos en el 40% de los casos. A pesar de que España es uno de los países de la OCDE en los que menos incidencia tienen las variables socioeconómicas en la adquisición de las competencias, lo cierto es que el salto desde esta adquisición a la obtención del título de la ESO o a no repetir curso todavía no se ha alcanzado para el alumnado de niveles socioeconómicos bajos, en los que se encuentra la mayoría de los tutelados, suponiendo un grave problema de equidad educativa (Martínez, 2017). La mayoría de los jóvenes que son tutelados han pasado una época vital de su desarrollo en un contexto familiar inadecuado. La principal vía por la que aprendemos a regular nuestros comportamientos y emociones es el aprendizaje vicario, y muchos observan modelos muy inadecuados, con frecuentes situaciones de violencia. Esto conecta directamente con los estilos educativos de sus progenitores, que tampoco facilitan la adaptación escolar. La mayoría de las teorías sobre los estilos educativos parentales los clasifican en función de dos dimensiones (Shaffer, 2002): el afecto y el nivel de comunicación de los progenitores con sus hijos e hijas, y el nivel de control y establecimiento de límites, lo que determina la existencia de cuatro estilos educativos (Figura 3).



Figura 3. Estilos educativos parentales.

El estilo democrático, que consiste en la combinación de altos niveles de afecto y de comunicación con los hijos e hijas con un control y establecimiento de límites necesario y ajustado al nivel de desarrollo,

es el que tiene unos efectos más positivos en el desarrollo de las competencias cognitivas, emocionales y sociales. Desgraciadamente, este no es el caso de los progenitores de los jóvenes tutelados. Los estilos más habituales son el permisivo y el negligente, que son los que tienen unos efectos más negativos en el desarrollo de las competencias cognitivas, emocionales y sociales. El estilo permisivo es el más frecuente en los casos de incapacidad de control parental, ya que la falta de control y límites genera impulsividad, escasa tolerancia a la frustración y problemas con las normas y la autoridad. Por su parte, el estilo negligente está asociado a los tipos de maltrato por negligencia, tanto física como emocional.

Como vimos anteriormente, los jóvenes están ingresando en los centros de protección a edades tardías, lo que supone que, previsiblemente, han sufrido negligencia y falta de control durante muchos años, así que cuando llegan a las manos del SPIA ya manifiestan problemas en el desarrollo de las competencias requeridas para un buen ajuste escolar, lo que se manifiesta en absentismo, problemas de disciplina, falta de interés por el aprendizaje y retraso académico. No obstante, y para terminar con un mensaje positivo, hay que decir que no todos los jóvenes sufren las consecuencias negativas que hemos descrito. La capacidad de resiliencia de este colectivo es destacable, y debemos seguir investigando para conocer cuáles son los factores que promueven esta resiliencia, lo que generaría sin duda, herramientas para mejorar la adaptación escolar de estos chicos y chicas.

3. CONDICIONANTES DURANTE LA TUTELA

Por todo lo expuesto anteriormente, cuando estos jóvenes entran en el SPIA traen consigo una mochila llena de experiencias que tienen una gran incidencia, mayormente negativa, en sus trayectorias educativas. Aunque hay que reconocer el enorme esfuerzo que se realiza desde el SPIA para apoyar los estudios de los tutelados; este

esfuerzo es doble, ya que hay que *reiniciar*, e incluso *resetear* la vida estudiantil de muchos de ellos. Pero es que, además de todo esto, también hay que prestar atención a una nueva serie de condicionantes que se desencadenan con el ingreso en un centro de protección. Aunque parezca contradictorio, un ingreso que se realiza para proteger a un menor y cubrir todas sus necesidades, incluidas las formativas, puede tener efectos *iatrogénicos* que afectan de manera negativa la trayectoria educativa de los jóvenes tutelados. Pero también es cierto que estar bajo el paraguas del SPIA puede condicionar de manera positiva dicha trayectoria. En la Tabla 1 se recogen los principales condicionantes, tanto negativos como positivos, que aparecen durante la estancia en el centro de protección.

Tabla 1. Condicionantes de las trayectorias educativas durante la estancia en el SPIA.

CONDICIONANTES NEGATIVOS	CONDICIONANTES POSITIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Shock emocional que supone la separación • Inestabilidad e incertidumbre sobre el futuro • Cambios de centros educativos durante la estancia • El ambiente en los centros no siempre es el idóneo • Problemas emocionales y conductuales que dificultan el ajuste al perfil de alumno ideal • Otras prioridades de los centros de protección • Derivación urgente al mercado laboral • Desconocimiento por parte del sistema educativo de la realidad de la juventud tutelada 	<ul style="list-style-type: none"> • El ingreso en acogimiento aporta estabilidad en muchos casos • El colegio como contexto normalizado (respiro) • Los estudios como oportunidad de salir del círculo de exclusión social • Colegio como oportunidad de crear redes sociales prosociales, tanto con iguales como con adultos

Entre los condicionantes negativos, y aunque suene paradójico, el propio ingreso en sí mismo ya es uno de los más relevantes, ya que todos los ingresos tienen detrás una separación de la familia que supone en la mayoría de los casos un gran shock emocional, al que suele seguir la sensación de incertidumbre e inestabilidad: ¿volveré

con mi familia? ¿hasta cuándo estaré aquí? etc. Si una de las premisas para poder emprender proyectos a largo plazo, y los estudios son uno de ellos, es poder centrarse en dicho proyecto con la tranquilidad que supone la estabilidad y la certidumbre, se entiende que el ingreso en un centro no sea el mejor momento para priorizar los estudios sobre otros asuntos vitales. Pero es que, además, el ingreso en un centro puede suponer un cambio de colegio, ya que no todos los centros de protección están cerca del colegio en el que estudia el menor. Además, mientras dure la tutela también puede haber cambios de centro de protección por diversos motivos, y que conlleven también a cambios de centros educativos; sufriendo de media un cambio de centro (González-García, Lázaro, *et al.*, 2017). Estos cambios se tienen que realizar muchas veces a mitad del curso académico, con lo que ello supone de trastorno, tanto académico como social, pues no solamente rompe la dinámica académica, sino también las redes de apoyo social que se habían creado, aspecto importante en estos chicos y chicas.

Otro aspecto con gran incidencia es el ambiente que se vive en los hogares de protección. Algunos trabajos señalan que un ambiente familiar en los centros pequeños favorece el centrarse en los estudios (Montserrat *et al.*, 2011). Desgraciadamente, esto no es lo habitual. La problemática emocional y conductual que manifiestan muchos de estos jóvenes no genera ambientes tranquilos en los centros que favorezcan el estudio, dándose con mayor frecuencia de lo esperado episodios de crisis. En este sentido, es revelador el dato que aporta de estudio de González-García, Bravo *et al.* (2017), en el que se encontró que el 60% de los jóvenes en acogimiento residencial manifestaban alguna problemática de tipo emocional o conductual susceptible de recibir atención especializada. Atender los episodios de crisis, las fugas, etc. se convierte en prioridad, quedando en muchas ocasiones los aspectos formativos en un segundo plano. Así, en más ocasiones de las deseadas, en el día a día de los centros de protección, la atención psicosocial prevalece sobre la psicoeducativa, lo que puede dificultar a los jóvenes poner sus estudios en primer plano. Pero es

que, además, dado que a los 18 años tendrán que abandonar el paraguas vital que supone el SPIA, se promueve una inserción rápida al mercado laboral, apostando en muchos casos por una formación corta, lo que hace que muchos de los chicos y chicas que querrían seguir estudiando abandonen esa idea.

Un último aspecto que dificulta las trayectorias educativas de los jóvenes tutelados no viene del SPIA, sino desde el Sistema Educativo, y no es otro que su desconocimiento sobre el SPIA y de la realidad que viven los chicos y chicas acogidos en hogares de protección. Basta un simple vistazo a los planes de estudio de los grados (Maestro en Educación Infantil y Primaria) y máster (Máster en Formación del Profesorado) que regulan el acceso a la enseñanza para comprobar que no existe ninguna referencia a esta realidad. Y en una búsqueda, no exhaustiva, de programas específicos para mejorar la integración escolar de este colectivo en las diferentes administraciones educativas tampoco se encuentran muchas referencias. Esta desconexión entre los dos sistemas, hace que la llegada de los jóvenes tutelados a los centros educativos pueda generar fricciones en éstos. El hecho de que a cada cita pueda acudir un educador/a diferente, dependiendo de los turnos, cuando lo habitual es que asistan los progenitores; las dudas sobre la patria potestad; los problemas emocionales y conductuales que pueden manifestar estos chicos y chicas y que dificultan su ajuste al perfil de alumnado ideal, etc. Todos estos aspectos pueden provocar que algunos docentes generen expectativas negativas hacia este colectivo.

Pero por suerte, y como no podía ser de otro modo, la estancia en el centro de protección también genera condicionantes positivos que sirven de apoyo a las trayectorias educativas. Como ya vimos anteriormente, el contexto familiar en el que crecieron estos chicos y chicas antes de que la administración asumiera su tutela, era multiproblemático y altamente desestructurado, lo que no facilitaba la adaptación escolar. El hecho de ingresar en un hogar de protección, una vez superado el shock inicial de la separación, supone un contexto estructurado que es muy positivo de cara a generar hábitos y rutinas, como es el

estudio. Asimismo, a esto se le une que las horas que pasa el joven en el centro educativo le permite diluir la etiqueta de tutelado, que tanto pesa, ya que este tiempo en el contexto escolar supone un respiro al tratarse de un contexto normalizado. Esto es especialmente relevante, ya que los otros contextos más importantes no lo son: el familiar, por las razones antes expuestas, y el residencial, que por muy bien que atienda y trate a los jóvenes, no deja de ser un contexto artificial de convivencia. Esta normalidad debe ser una oportunidad para lograr comprometer a estos chicos y chicas con los estudios.

Por otro lado, el conocer a adultos e iguales en contextos normalizados les permite encontrar salida al círculo de exclusión social en el que se han visto envueltos. Las redes de apoyo informales son vitales, aunque están bastante deterioradas en estos jóvenes (Melkman, 2017). Con los iguales, estas redes son cuantitativamente inferiores a las del resto de jóvenes que viven con sus familias, aunque desde un punto de vista cualitativo no haya diferencias (Martín *et al.*, 2011). Pero también es cierto que son más susceptibles de romperse por situaciones sobrevenidas, como ha sido la reciente pandemia y el consiguiente confinamiento (Rodrigo, 2023). Dentro de estas redes, el tener amigos que valoren los estudios es uno de los factores que más motiva a los jóvenes tutelados a seguir estudiando (Montserrat *et al.*, 2011).

Pero también es relevante el papel de los adultos en las redes sociales de los jóvenes tutelados. Cyrulnik (2002) define a los tutores de resiliencia como aquellos adultos que combinan una mirada optimista, ya que creen en los jóvenes y se vinculan con ellos con una mirada exigente, responsabilizándolos de su futuro, dándoles un papel protagonista en sus propias vidas; con lo que se evitan actitudes victimistas o estigmatizadoras, y se promueve el desarrollo de la resiliencia. En todos estos procesos juega un papel fundamental el afecto. Martín (2022) y Martín y González (2007) preguntaron a jóvenes tutelados y extutelados por aquellos aspectos que consideraban podían ayudar a los jóvenes en su paso por el SPIA, y la gran mayoría de respuestas

hacía referencia a la relación personal que se establece con los educadores. Frases como: *que se involucren, que los traten con cariño, que no los vean solamente como un trabajo*, son reveladoras de la importancia del papel de la vinculación con los adultos. Y hablamos de esta vinculación en todos los contextos en los que los jóvenes desarrollan su vida. Martín y Dávila (2008) estudiaron el papel que los adultos juegan en la adaptación escolar de los chicos y chicas en acogimiento residencial. Se analizaron por separado cuatro contextos: la familia, el centro de protección, el centro educativo y otros contextos; y tres dimensiones del apoyo social: el afecto, la confianza y la ayuda. En la figura 4 se pueden observar las relaciones significativas, y su magnitud, con la adaptación escolar, medida con el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil* (TAMAI). Un primer dato relevante es que los adultos del contexto familiar no son un apoyo social que favorezca la adaptación escolar. Como vimos en los determinantes previos a la tutela, la situación familiar de estos jóvenes no es precisamente un buen contexto para centrarse en los estudios. Los profesionales de los centros de protección sí parecen tener una incidencia positiva en los estudios, sobre todo en las dimensiones de afecto y ayuda. El vincularse afectivamente con los chicos y chicas (Martín, 2022), y el ser proveedores de ayuda cuando lo necesitan (Del Valle *et al.*, 2012; Montserrat *et al.*, 2011) son fortalezas que los educadores pueden utilizar en su trabajo como herramientas psicoafectivas eficaces. Los profesores también parecen tener estrategias para ayudar a estos chicos y chicas con sus estudios, como es la vinculación afectiva, y la confianza que pueden generarles, destacando la magnitud de la influencia del afecto de los docentes. Estos resultados corroboran los hallados por Montserrat *et al.* (2011), que al preguntarles a jóvenes extutelados que habían continuado los estudios más allá de la educación obligatoria qué era lo que les había ayudado en los estudios, muchos señalaban a algún educador que lo ayudó y le dio importancia a los estudios, o a profesores que se implicaron en sus estudios más allá de sus obligaciones. Además, la vinculación afectiva con adultos de otros contextos (entrenadores, monitores, etc.) también parece tener una influencia positiva

en la trayectoria educativa de los jóvenes tutelados. En este sentido, algunas experiencias de mentoría han mostrado un enorme potencial como apoyo a los estudios (García-Molsosa *et al.*, 2021).

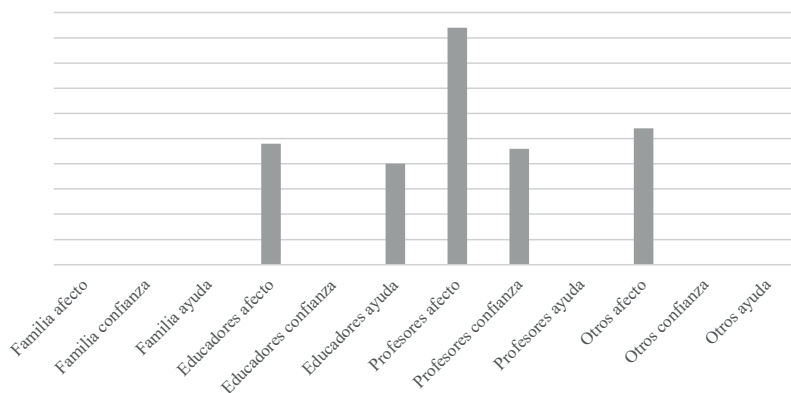


Figura 4. Relación entre el apoyo social recibido por los adultos y la adaptación escolar.

4. CONDICIONANTES DESPUÉS DE LA TUTELA

Como comentamos anteriormente, en muchos casos los jóvenes tutelados son derivados a una formación básica que les permita una inserción laboral lo más rápida posible, lo que puede cortar alguna trayectoria con perspectivas más altas. Con la llegada de la mayoría de edad los jóvenes dejan de estar tutelados por el SPIA, y aunque las reformas legislativas reconocen la necesidad de seguir prestando apoyo a algunos de ellos durante unos cuantos años más, lo cierto es que se ven obligados a emprender un proceso de transición a la vida adulta acelerado y lleno de obstáculos. Según las estadísticas (EUROSTAT, 2022) la edad media a la que se emancipan los jóvenes españoles es a los 29,8 años, muy por encima de la media europea; casi doce años después de alcanzar la mayoría de edad. Esto significa que en la sociedad española se requiere mucho tiempo para alcanzar

plena autonomía, incluso con un buen colchón familiar. Así, mientras para la población general cumplir dieciocho años es un hito a celebrar, para los jóvenes tutelados supone el inicio de una fase vital llena de incertidumbres y riesgos, sin el amparo que el SPIA les había prestado hasta ahora. Los estudios que han analizado la situación de los jóvenes extutelados más allá de los 24 años señalan que cuanto mayores son en mejor situación se encuentran por lo general (Brännström *et al.*, 2017; Del Valle *et al.*, 2008; Martín *et al.*, 2023), pero también nos indican que los primeros años son bastante turbulentos. Entre los 18 y los 24 los jóvenes extutelados viven un periodo crítico caracterizado por la falta de madurez y de recursos, unas redes de apoyo social pobres, problemas psicosociales complejos y una menor satisfacción vital, a lo que se suma el seguir arrastrando la etiqueta de extutelados, que tarda tiempo en desaparecer (Crous *et al.*, 2021). Martín *et al.* (2023) analizaron la situación de los jóvenes extutelados que se encontraban en la franja de edad de 25 a 35 años y encontraron datos reveladores. Uno de ellos es que un porcentaje mayor que el observado en la población general había tenido problemas legales, de consumo de drogas e incluso de sinhogarismo durante los turbulentos primeros años tras abandonar el SPIA, pero que había podido salir adelante con el tiempo. Y estos años, entre los 18 y los 24 años, coinciden con la edad en la que se cursan estudios universitarios, lo que pone otro obstáculo en el camino para el acceso de los jóvenes tutelados a la universidad.

Un aspecto que no podemos pasar por alto son las diferencias de género que afectan a los jóvenes tutelados. Aunque las chicas suelen obtener peores puntuaciones en bienestar que los chicos (González-García *et al.*, 2022), parecen tener una mejor situación en muchos indicadores mientras permanecen en el centro de protección (Martín, 2015). La situación parece que cambia al abandonar el SPIA. Martín *et al.* (2023) analizaron la situación de los extutelados después de los 25 años, y comprobaron que las chicas se habían quedado en niveles educativos inferiores, y tenían una peor situación laboral con respecto a los chicos, ya que un porcentaje considerable

no trabajaba, y otro lo hacía pero sin contrato, mayormente como cuidadoras. Y a esto se une que muchas de ellas habían optado por un proyecto vital basado en crear una familia, en detrimento de uno laboral (Zárate *et al.*, 2017), ya que un porcentaje elevado de chicas optan por tener hijos, algo mucho menos habitual en los chicos. Si ya es complicado acceder a estudios superiores para los extutelados, el ser chica parece ser que lo dificulta todavía más, ya que por motivos socioculturales muchas se ven en la tesitura de formar una familia. No es este el lugar indicado para ello, pero las diferencias de género se deben analizar de manera pormenorizada cuando hablamos de la juventud tutelada.

5. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar en este capítulo, la vida de los jóvenes tutelados está llena de obstáculos que afectan a su trayectoria académica, prácticamente desde su nacimiento. Ser conscientes de ellos nos puede ayudar a paliar, en la medida de lo posible, los efectos que tienen sobre los estudios de los jóvenes tutelados. Pero también se ha comprobado que existen determinantes que pueden ayudar a estos chicos y chicas en el ámbito académico. Durante los últimos años se ha venido acumulando suficiente evidencia científica que nos permite al menos dar algunas pinceladas sobre cómo podemos ayudar en sus estudios a los jóvenes que pasan una parte de su vida en acogimiento residencial.

Antes de ser declarados en desamparo y ser tutelados por las Administraciones públicas, un porcentaje considerable ha experimentado algún tipo de maltrato, mayormente negligencia, tanto emocional como física, y abuso emocional; además de sufrir unos estilos educativos inadecuados, que muchas veces acaban generando problemas de los progenitores para controlar a sus hijos e hijas. La investigación señala que estas experiencias dañan el desarrollo de competencias cognitivas relevantes para el aprendizaje como pueden

ser la memoria, la atención, o la cognición social, entre otras. En este sentido, potenciar los programas de apoyo familiar basados en el enfoque de parentalidad positiva como forma de prevenir estos y otros daños, evitando también la separación, es algo innegociable si queremos mejorar la calidad de los servicios de infancia, adolescencia y familia (Rodrigo *et al.*, 2023). Incluso cuando la separación es inevitable, se puede paliar el efecto del shock que supone en los jóvenes. En los procedimientos recomendados para trabajar tanto el ingreso en un centro como la reunificación familiar, deben primar tanto el sentido (el *para qué*) como la sensibilidad (el *cómo*). Trabajar con la familia y los menores desde un enfoque colaborativo, acompañándolos y haciéndoles partícipes de todos los procesos, ayuda a disminuir el daño emocional que una declaración de desamparo produce en todos los afectados (Balsells *et al.*, 2019; Del Valle *et al.*, 2012).

Desde el propio acogimiento residencial, habría que tener en cuenta la importancia de la educación para los jóvenes tutelados. Los cambios de centros, en caso de ser necesarios, deben hacerse coincidiendo en la medida de lo posible con el inicio del curso escolar. Y esto debe ser tenido en cuenta incluso cuando se planifican los concursos para la gestión de los hogares de protección, que en muchas ocasiones conllevan cambio de entidades y de ubicación de los recursos residenciales. Si tenemos en cuenta que en España el 80% de los centros de acogimiento residencial son gestionados de manera indirecta por asociaciones y entidades no gubernamentales (Bravo *et al.*, 2023) esto afecta a un número considerable de jóvenes tutelados.

Desde el sistema educativo también se deberían tomar algunas medidas para favorecer la adaptación escolar de estos chicos y chicas. En primer lugar, se deberían tomar medidas para que los docentes conozcan la realidad y las características de los jóvenes tutelados. Y esto se puede hacer desde la formación inicial, incluyendo esta temática en los contenidos de las titulaciones regladas, especialmente en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria y en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,

Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Pero también desde la formación continua, ofertando formación sobre la realidad de este colectivo en los cursos de especialización que se ofertan desde los Centros de Profesores. Además, el funcionamiento de los centros educativos debería estar diseñado para favorecer la resiliencia del alumnado, especialmente de aquel con problemas sociofamiliares, como es el caso de los tutelados. En este sentido, se podría tener en cuenta la propuesta de Henderson y Milstein (2003) para fomentar la resiliencia en seis pasos:

1. *Enriquecer los vínculos prosociales*: como ya comentamos, las redes sociales de los jóvenes tutelados juegan un papel fundamental en sus vidas y si están compuestas por iguales con una buena adaptación escolar mucho mejor.
2. *Fijar límites firmes y claros*: al menos un tercio de los jóvenes tutelados lo necesitan, al provenir de contextos en los que los estilos educativos negligentes y permisivos son habituales.
3. *Enseñar habilidades para la vida*: la escuela, además de para el aprendizaje de las materias clásicas, es un contexto en el que se deben y pueden aprender habilidades útiles, como la resolución de conflictos, la solución de problemas, o habilidades de autonomía. Todas ellas fundamentales para estos chicos y chicas, pues ya vimos anteriormente que muchos tienen problemas de cognición social, de reacciones desproporcionadas y que tendrán que ser autónomos muy pronto.
4. *Brindar apoyo y afecto*: cuando los jóvenes se vinculan con algún docente y entablan confianza, su adaptación escolar mejora (Martín y Dávila, 2008).
5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas*: en este capítulo hemos visto que la importancia que los educadores y profesores le dan a los estudios, genera una gran motivación hacia los estudios de los jóvenes tutelados (Montserrat *et al.*, 2011).

6. *Brindar oportunidades de participación*: el ser escuchados, y que se tengan en cuenta sus opiniones es una demanda de los jóvenes tutelados (Martín, 2022; Martín y González, 2007) y que sin lugar a dudas repercute positivamente en su adaptación escolar.

Y una vez finalizada la tutela, para aquellos que quisieran seguir estudiando es necesario redoblar los esfuerzos en ayudas económicas y de vivienda que aseguren la estabilidad y seguridad necesaria para poder afrontar los estudios universitarios con ciertas garantías. Cualquier iniciativa que ayude a estos jóvenes en sus estudios es bienvenida. En ese sentido, es positivo ser creativos e innovar. Ideas como que jóvenes extutelados que han tenido éxito en sus estudios sirvan de modelos a los tutelados, para que se impliquen en sus estudios, o unir la formación de los futuros docentes al SPIA a través de programas de Aprendizaje-Servicio que sirvan de ayuda a los jóvenes al recibir apoyo académico, a la vez que se sensibiliza a los futuros docentes sobre este colectivo. Éstas podrían ser algunas de las ideas a generalizar, ya que hay algunas experiencias con éxito en este sentido.

BIBLIOGRAFÍA

- AMORES-VILLALBA, A., MATEOS-MATEOS, R. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. *Psicología Educativa*, 23(2), 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.006>
- BALSELLS, M.Á., URREA, A., PONCE, C., VAQUERO, E. y NAVAJAS, A. (2019). Claves de acción socioeducativa para promover la participación de las familias en procesos de acogimiento. *Educación XX1*, 22(1), 401-423, <https://doi.org/10.5944/educXX1.21501>

- BRADY, E., GILLIGAN, R., FHANNCHADHA, S.N. (2019). Care-experienced young people accessing higher education in Ireland. *Irish Journal of Applied Social Studies*, 19(1), 51-64.
- BRÄNNSTRÖM, L., FORSMANA, H., VINNERLJUNGA, B., ALMQUIST, Y.B. (2017). The truly disadvantaged? Midlife outcome dynamics of individuals with experiences of out-of-home care. *Child Abuse and Neglect*, 67, 408-418. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.009>
- BRAVO, A., MARTÍN, E., DEL VALLE, J.F. (2023). The changing character of residential care for children and youth in Spain. In J.K. Whittaker, L. Holmes, J.F. Del Valle y S. James (Eds.), *Revitalizing residential care for children and youth. Cross-national trends and challenges* (pp. 179-192). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197644300.003.0013>
- CROUS, G., MONTSERRAT, C., GALLART-MIR, J., MATÁS, M. (2021). 'In the end you're no longer the kid from the children's home, you're yourself': Resilience in care leavers over 25. *European Journal of Social Work*, 24(5), 896-909. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1918063>
- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. Una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- DEL VALLE, J.F., BRAVO, A., ÁLVAREZ, E., FERNANZ, A. (2008). Adult self-sufficiency and social adjustment in care leavers from children's homes: A long term assessment. *Child and Family Social Work*, 13(1), 12-22. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00510.x>
- DEL VALLE, J.F., BRAVO, A., MARTÍNEZ, M., SANTOS, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial: EQUAR*. Ministerio de Sanidad y Asuntos Sociales.
- DWORSKY, A. (2018). Improving the postsecondary educational attainment of youth in foster care. *New Directions for Community Colleges*, 181, 11-19. <https://doi.org/10.1002/cc.20287>

- EUROSTAT (2022). *Key figures on Europe*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-key-figures/-/ks-ei-22-001>
- GARCÍA-MOLSOSA, M., COLLET-SABÉ, J., MONTSERRAT, C. (2021). Benefits, positive factors and difficulties perceived by mentors participating in a mentoring programme aimed at youth in residential care. *European Journal of Education*, 56(3), 496-510. <https://doi.org/10.1111/ejed.12460>
- GONZÁLEZ-GARCÍA, C., ÁGUILA-OTERO, A., MONTSERRAT, C., LÁZARO, S., MARTÍN, E., DEL VALLE, J.F., BRAVO, A. (2022). Subjective well-being of adolescents in therapeutic residential care from a gender perspective. *Child Indicators Research*, 15(1), 249-262. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09870-9>
- GONZÁLEZ-GARCÍA, C., BRAVO, A., ARRUABARRENA, I., MARTÍN, E., SANTOS, I., DEL VALLE, J.F. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review*, 73, 100-106. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.011>
- GONZÁLEZ-GARCÍA, C., LÁZARO, S., SANTOS, I., DEL VALLE, J.F., BRAVO, A. (2017). School functioning of a particularly vulnerable group: children and young people in residential child care. *Frontiers in Psychology*, 8, 1116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01116>
- HENDERSON, N., MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.
- JACKSON, S., CAMERON, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107-1114. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.041>
- MARQUES-FEIXA, L., PALMA-GUDIEL, H., ROMERO, I., MOYA-HIGUERAS, J., RAPADO-CASTRO, M., CASTRO-QUINTAS, A., EPI-YOUNG STRESS GROUP (2023). Childhood maltreatment disrupts HPA-axis activity under basal and stress conditions in a dose-response relationship in children and adolescents. *Psychological Medicine*, 53(3), 1060-1073. <https://doi.org/10.1017/S003329172100249X>

- MARTÍN, E. (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial. Un análisis en función del género. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 28, 91-105.
- MARTÍN, E. (2022). Cómo mejorar el proceso de transición a la vida adulta según los propios jóvenes extutelados. En J. Miguelena, M. Melendro, L.M. Naya, A. de Juanas y P. Dávila (Eds.), *Jóvenes en dificultad social y su proceso de autonomía* (pp. 147-158). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2s0jd2n.13>
- MARTÍN, E., DÁVILA, L. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20(2), 229-235.
- MARTÍN, E., GONZÁLEZ, M.S. (2007). La calidad del acogimiento residencial desde la perspectiva de los menores. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 25-38. <https://doi.org/10.1174/021037007779849727>
- MARTÍN, E., GONZÁLEZ-NAVASA, P., BETANCORT, M. (2020). Who will go back home? Factors associated with decisions to address family reunification from residential care. *Children and Youth Services Review*, 109, 104729. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.10472>
- MARTÍN, E., MONTSERRAT, C., CROUS, G. (2023). La transición a la vida adulta en perspectiva de género: jóvenes extutelados después de los 25 años. *Revista de Educación*, 399, 159-181. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-565>
- MARTÍN, E., MUÑOZ DE BUSTILLO, C., PÉREZ, N. (2011). Las relaciones de amistad en la escuela de los menores en acogimiento residencial. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 351-366.
- MARTÍNEZ, J.S. (2017). *La equidad y la educación*. La Catarata.
- MCNAMARA, P., HARVEY, A., ANDREWARTHA, L. (2019). Passports out of poverty: Raising access to higher education for care leavers in Australia. *Children and Youth Services Review*, 97, 85-93. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.07.015>

- MELKMAN, P. (2017). Childhood adversity, social support networks and well-being among youth aging out of care: an exploratory study of mediation. *Child Abuse and Neglect*, 72, 85-97. <https://doi.org/j.chiabu.2017.07.020>
- MESA-GRESA, P., MOYA-ALBIOL, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia'. *Revista de Neurología*, 52, 489-503.
- MONTSERRAT, C., CASAS, F., MALO, S., BERTRAN, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes tutelados*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- RODRIGO, M.J. (Coord.) (2023). *Impacto del COVID-19 sobre el bienestar de la infancia, adolescencia y familia en Canarias: oportunidades para reforzar el sistema de prevención y protección*. Fundación General de La Universidad de La Laguna. <https://doi.org/10.25145/r.ImpactoCovid.2022.03>
- RODRIGO, M.J., HIDALGO, V., BYRNE, S., BERNEDO, I., JIMÉNEZ, L. (2023). Evaluation of programmes under the positive parenting initiative in Spain: introduction to the special issue. *Psicología Educativa*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.5093/psed2022a5>
- SHAFFER, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad* (4ª edición). Thomson.
- ZÁRATE, N., ARNAU-SABATÉS, L., SALA-ROCA, J. (2017). Factors influencing perceptions of teenage motherhood among girls in residential care. *European Journal of Social Work*, 21(4), 572-584. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1292397>