

## Educación y Protección: Un estudio sobre la educación secundaria de los jóvenes en protección

### Education and Protection: A Study of Secondary Education of Young People in Protection

Aintzane Rodríguez Poza\*<sup>1</sup>, Joana Miguelena Torrado\*, Luis María Naya Garmendia\* y Amaia Lojo Novo\*.

\*Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

#### Resumen

*La educación es crucial para ayudar a las y los jóvenes a integrarse en la sociedad y en la vida profesional, especialmente para quienes han salido de los recursos residenciales. Sin embargo, este colectivo se enfrenta a mayores retos a la hora de completar con éxito su educación secundaria. Este artículo pretende dar a conocer los obstáculos que influyen en su acceso a la educación secundaria, así como en el éxito de esta etapa educativa. Para ello, se ha diseñado una investigación que sigue una metodología mixta. Se administró un cuestionario (EVAP4-TABA International Research) a 139 jóvenes que habían estado bajo la medida de protección del acogimiento residencial y se realizaron 22 entrevistas con este colectivo. Además, se realizaron entrevistas a 15 profesionales de las Escuelas de Segunda Oportunidad a las que asisten estas y estos jóvenes. Los resultados sugieren que existen varios obstáculos que les impiden participar y completar su educación secundaria, entre los que se incluyen cuestiones como su autopercepción educativa, experiencias pasadas, metodologías de los centros educativos y dificultades lingüísticas, así como la necesidad de adaptación. Además, es evidente la necesidad de trabajar sobre el etiquetado social que arrastra este colectivo, pues, interiorizan las etiquetas a las que se les asocian e influyen en su autopercepción educativa.*

*Palabras clave:* protección a la infancia; abandono de estudios; enseñanza secundaria; acceso a la educación; acogimiento.

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** Aintzane Rodríguez Poza, Tolosa Hiribidea 70, 20018. Donostia-San Sebastián (Gipuzkoa, España).

## Abstract

*Education is crucial in helping young people integrate into society and professional life, especially those transitioning from residential care. However, this group faces greater challenges in completing secondary education. This article aims to raise awareness of the obstacles influencing their access to secondary education and their successful progression through this educational stage. Thus, a research study has been designed employing a mixed-methods methodology. A questionnaire (EVAP4- TABA International Research) was administered to 139 young individuals who had previously been in residential care, and 22 interviews were conducted with this group. Besides, semi-structured interviews were carried out with 15 professionals from the Second Chance Schools attended by these young individuals. The results suggest several obstacles preventing this group from participating in and completing their secondary education, including issues related to their educational self-perception, past experiences, educational center methodologies, and language difficulties, as well as the need for adaptation. On the other hand, there is a clear need to work on this group's social labeling. Young people internalize the labels associated with them, which influence their educational self-perception.*

*Keywords:* child safety; dropout; secondary education; access to education; residential care.

## Introducción y objetivos

A lo largo de los años, las agendas mundiales han insistido constantemente en que el derecho a la educación debe ser un pilar fundamental de todos los derechos humanos y una herramienta esencial que puede perpetuar o erradicar las desigualdades. Aunque la lucha por la igualdad de oportunidades debería ser una de las claves de la educación, en ocasiones ésta puede perpetuar las desigualdades (Torres, 2008). Así, el objetivo de la educación se define desde una perspectiva social, ya que su finalidad es preparar integralmente a los individuos para comprender la sociedad y capacitarlos para intervenir activamente y contribuir a su mejora (Melendro, 2009). Entendemos la educación como un derecho fundamental para todos los individuos, sin embargo, para los niños, niñas y adolescentes dentro del sistema de protección, la educación se convierte en un factor de protección para su presente y futuro (Melendro et al., 2017).

El fracaso escolar, generalmente entendido como la no finalización de la educación secundaria y la no obtención del título correspondiente (Longás & Riera, 2011), es un hándicap que sufren algunos adolescentes y que puede perpetuar y generar desigualdades de oportunidades (Melendro, 2009). Sin embargo, el fracaso escolar afecta principalmente a los grupos de menor nivel socioeconómico y cultural, donde el riesgo de exclusión es mayor, por lo que no se trata de un fenómeno neutro (Fernández-Simo & Cid-Fernández, 2020). Muchos jóvenes que sufren fracaso escolar proceden de

entornos familiares complejos, como familias rotas o desestructuradas (Comisión Europea, 2001). Supongamos que añadimos una situación familiar difícil, como bajas expectativas o poco interés por la educación por parte del entorno más cercano, un contexto social desafiante, indiferencia por adquirir habilidades o dificultades económicas, y formar parte de un grupo de iguales con poco interés por la educación. En ese caso, estamos creando una situación ideal para el abandono escolar prematuro. Además, en algunos casos, la baja autoestima, las dificultades de aprendizaje, los problemas de disciplina, etc., también se suman a las condiciones para situaciones de abandono escolar temprano (Longás & Riera, 2011).

Fernández-Simo y Cid-Fernández (2020) consideran que el fracaso escolar es una realidad construida por diferentes agentes y que puede estar configurada por varias causas, como las socioculturales, familiares, institucionales e individuales. Estos autores señalan que, aunque no todos los alumnos parten de la misma situación, la escuela tiende a imponer los mismos objetivos para todos, lo que sugiere que la responsabilidad de la realidad educativa de los alumnos no recae en el entorno escolar. Sin embargo, estos autores explican que las escuelas no pueden ser ajenas a esta realidad; no pueden exigir los mismos objetivos o resultados académicos a alumnos que no tienen las mismas oportunidades. Así, homogeneizar la educación conduce al abandono temprano (Corchuelo-Fernández & Cejudo, 2013).

El abandono escolar prematuro puede suponer una falta de preparación académica y menos oportunidades laborales. El fracaso escolar también influye en las expectativas de estos jóvenes, rebajando sus niveles de aspiración y disminuyendo su confianza en sus capacidades para afrontar el futuro. La falta de formación suficiente a menudo conduce a una mayor inestabilidad laboral, especialmente entre los grupos vulnerables caracterizados por un nivel educativo limitado y dificultades significativas para acceder al mercado laboral, lo que con frecuencia se traduce en oportunidades de empleo precarias y mal remuneradas (Garcés Delgado et al., 2019; Melendro, 2009; Sulimani-Aidan, 2022).

Este estudio examina un grupo afectado por el fenómeno del fracaso escolar, concretamente jóvenes a los que el sistema de protección a la infancia y adolescencia ha atendido. Diversos estudios informan de la falta de datos sobre el éxito o fracaso escolar de esta población, lo que conlleva una invisibilidad estadística (Montserrat et al., 2015). La realidad educativa de esta población ha permanecido invisible durante un largo periodo de tiempo, lo que ha provocado que no se conozca el problema y no se desarrollen los programas de intervención necesarios para dar respuesta a sus necesidades (Montserrat et al., 2015). Aunque este colectivo es estadísticamente invisible, algunos estudios afirman que se encuentra entre los primeros grupos en abandonar el sistema educativo formal (Melendro, 2009; Miguelena et al., 2022; Rodríguez, 2022). Su salida del sistema educativo influye significativamente en la transición a la vida adulta de esta población. El mercado laboral se caracteriza por la inestabilidad, siendo el nivel educativo uno de los principales criterios de selección de

los candidatos. En consecuencia, la educación es reconocida como un factor crítico en la integración sociolaboral de los jóvenes (Goig & Martínez, 2021; Martín et al., 2020).

### **La realidad educativa de los niños y adolescentes en acogimiento residencial**

Pocos estudios han analizado el entorno educativo de este colectivo en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Muela et al. (2013) investigaron el ajuste social y escolar de 318 jóvenes de entre 13 y 18 años bajo medidas de protección de acogimiento residencial en Gipuzkoa, País Vasco. Las observaciones de los profesores sobre el grupo de jóvenes revelaron que este grupo presentaba mayores retos de adaptación social y escolar que sus homólogos de la población normalizada. En consecuencia, presentaban dificultades académicas más pronunciadas, que incluían problemas relacionados con la motivación, la atención, el aprendizaje y retos cognitivos. Curiosamente, a pesar de los resultados de las evaluaciones de los profesores, las percepciones de los alumnos sobre su adaptación escolar no diferían significativamente de las de la población normalizada.

Epelde (2016) analizó los antecedentes educativos de los jóvenes que habían abandonado el sistema de protección y habían emigrado a la Comunidad Autónoma del País Vasco sin referentes familiares. La mayoría de los jóvenes de este estudio no tenían acceso al sistema educativo en su país de origen. Entre los que tenían acceso, su finalización educativa solía culminar en la educación primaria, a excepción de un único participante que completó el primer curso de secundaria en su país de origen. Los datos del estudio revelaron que, a su llegada a España, los programas de cualificación profesional fueron la opción preferida para la mayoría de ellos. Además, sus resultados muestran que este grupo de jóvenes estudia hasta alcanzar la mayoría de edad.

La medida protectora finaliza al alcanzar la mayoría de edad legal, momento en el que estos jóvenes adquieren plena capacidad jurídica, mientras que las administraciones suelen interrumpir el apoyo de recursos (Álvarez & Mases, 2021; Epelde, 2016; Goyette, 2019;). Aunque aspiran a continuar sus estudios, sus circunstancias les impiden en muchos casos ampliar sus oportunidades educativas. Estos resultados se alinean con los obtenidos por Rodríguez (2022), revelando que casi el 83% de los participantes en el estudio, en su mayoría jóvenes migrantes, querían seguir estudiando. El estudio de Inglés et al. (2005) revela datos ligeramente diferentes, con un 36% de participantes que expresan su deseo de continuar estudiando. No obstante, en ambos estudios, en consonancia con las conclusiones de Casas y Montserrat (2012), se pone de manifiesto una clara motivación para seguir estudiando: el deseo de mejores oportunidades laborales. En la mayoría de los casos, los participantes manifestaron su intención de continuar sus estudios para mejorar sus perspectivas laborales futuras.

Miguelena (2021) recogió y analizó datos sobre el entorno educativo de niños, niñas y adolescentes bajo la medida de protección de acogimiento residencial en Gipuzkoa-País Vasco durante tres cursos escolares de 2015/2016 a 2018/2019. Los resultados de la investigación destacan que las personas en acogimiento residencial se enfrentan a

obstáculos educativos más significativos que sus compañeros. Estos desafíos se manifiestan de diversas maneras, como mayores tasas de repetición de curso, menor adecuación al curso, mayor absentismo escolar y mayor prevalencia de necesidades educativas especiales en comparación con otros de la misma edad. Este estudio muestra que este colectivo en acogimiento residencial se orienta principalmente hacia itinerarios de corta duración que les permitan una rápida inserción sociolaboral. Por el contrario, la población normalizada cursa estudios formativos más largos, generalmente bachilleratos. Este estudio, al igual que el de Fernández-Simo y Cid-Fernández (2018), destaca la importancia de la participación de este colectivo en las elecciones de su propia vida. Sin embargo, esta investigación explica que, en muchas ocasiones, no se les tiene en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre sus estudios, por lo que este derecho a la participación se ve reiteradamente vulnerado. Estos resultados coinciden con los estudios que se mencionan a continuación.

Rodríguez (2022) analizó las trayectorias educativas de los jóvenes que salen de la medida protectora de acogimiento residencial y los factores que influyen en ellas. Este estudio puso de manifiesto las dificultades a las que se enfrenta este colectivo en el ámbito educativo, como el hecho de que suelen experimentar fracaso escolar en la educación formal y necesitan realizar una formación complementaria. Así, estarían matriculados en educación secundaria, y la complementarían realizando un curso de formación profesional básica. Por lo que respecta a los jóvenes inmigrantes, las conclusiones de este estudio ponen de manifiesto una importante laguna en la educación formal. Algunos no han podido acceder al sistema educativo de su país, mientras que otros sólo han cursado estudios básicos.

Estos resultados se alinean con estudios que han analizado el entorno educativo de este colectivo. Miguelena (2021), entre otros estudios mencionados anteriormente, ha mostrado que este colectivo tiende a tener un menor nivel educativo, una menor tasa de idoneidad, una mayor tasa de repetición y un mayor absentismo en comparación con la población normalizada (Fernández-Simo et al., 2020; García-Molsosa et al., 2021a; 2021b; Miguelena, 2019; Miguelena et al., 2022). Los resultados presentados por Rodríguez (2022) sobre el colectivo de jóvenes que han emigrado sin referentes familiares se alinean con los de Epelde (2016) y Nuñez y Arqué (2020), que hablan de un bajo nivel educativo en los países de origen.

La investigación se ha centrado en estudiar e identificar los factores que influyen en las trayectorias de estos jóvenes ( Fernández-Simo et al., 2022; Goig & Martínez, 2019; Rodríguez, 2022). Entre otros factores, podemos destacar los siguientes: las bajas expectativas educativas del equipo académico de los recursos residenciales, el apoyo educativo proporcionado por el centro educativo, las aspiraciones, la automotivación o algunas limitaciones del sistema educativo.

## **Justificación y objetivos**

Esta contribución pretende reflexionar sobre el entorno educativo formal de los jóvenes que han alcanzado la mayoría de edad bajo la medida de protección de acogimiento residencial en la Comunidad Autónoma del País Vasco. El propósito es dar a conocer los obstáculos de este colectivo para acceder y obtener el título de Educación Secundaria, centrándose en aquellos que emigraron de sus países sin un referente familiar. Los resultados forman parte de una tesis doctoral que analizó las trayectorias educativas de este colectivo y los factores que influyen en ellas. Varios factores influyeron en las trayectorias educativas, como la familia, las redes de iguales, el país de origen y la transición a la edad adulta. Sin embargo, son los factores relacionados con la escuela y sus experiencias dentro del sistema educativo los que influyen significativamente en su finalización de la educación secundaria, que es el principal objetivo de este artículo.

## **Método**

Este estudio emplea un diseño integrado concurrente de métodos mixtos (Creswell, 2009). En el que el cuestionario guía la investigación, y los datos recogidos a través de las entrevistas apoyan el estudio. Se aplicó el cuestionario EVAP4 (TABA International Research - Melendro et al., 2017) a jóvenes que abandonaron el sistema de protección a la infancia y adolescencia. La fiabilidad de este cuestionario se sitúa entre .87 y .84, según la fórmula de Spearman-Brown (Melendro et al., 2022).

Para profundizar en las cuestiones planteadas en los cuestionarios, se realizaron entrevistas semiestructuradas a jóvenes estudiantes y profesionales del equipo educativo de las Escuelas de Segunda Oportunidad (ESS) de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Se modificaron y adaptaron a la realidad sociolingüística de nuestro estudio dos guiones de entrevista desarrollados por Montserrat et al. (2011).

Los criterios de participación incluían alcanzar la mayoría de edad bajo medidas de protección, tener entre 18-22 años y estudiar en el SCS. Debido a su carácter voluntario, el cuestionario llegó al 69,8% (n=139) de la población total del estudio (n=199). Los directores de los centros seleccionaron a los jóvenes participantes que serían entrevistados.

## **Población y tamaño de la muestra**

La muestra del cuestionario estaba formada por 139 jóvenes de entre 18 y 22 años, con una edad media de 18,43 años (DE=0,682). En cuanto al sexo, el 95% (n=132) se identificaron como hombres, mientras que el 5% (n=7) se identificaron como mujeres. La mayoría de la muestra, 94,2% (n=131), procedía de un país distinto a España, principalmente del Magreb (92,7%). El 5,8% restante (n=8) había nacido en España.

La duración media de la estancia de la muestra en el sistema de acogida fue de 1,77 años (DE=0,689), y el número medio de recursos residenciales en los que permanecieron fue de 2,65 (DE=1,752).

De los originarios de otros países, el 61,8% (n=81) tenían permiso de residencia, el 38,2% (n=50) no, y sólo el 9,2% (n=12) tenían permiso de trabajo, frente al 90,8% (n=119) que no lo tenían. Todos ellos alcanzaron la mayoría de edad mientras se encontraban bajo la medida de protección de acogimiento residencial en la Comunidad Autónoma del País Vasco. No obstante, cabe destacar que en el momento de la recogida de datos, el Real Decreto-Ley 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Los SCS ofrecen diversas oportunidades educativas a jóvenes de entre 15 y 29 años desempleados o que se han enfrentado a dificultades en entornos educativos tradicionales. Estas escuelas emplean un modelo pedagógico innovador para implicar a sus alumnos. En la Comunidad Autónoma del País Vasco, hay un total de 10 SCS, incluyendo Peñascal Kooperatiba y Fundación Adsis, que es el contexto de este estudio.

Un total de 22 jóvenes y 15 profesionales participaron en las entrevistas.

En cuanto a las entrevistas con el grupo de jóvenes, había 20 chicos y 2 chicas, y la edad media era de 18,77 años. Entre ellos, 21 jóvenes habían emigrado sin ninguna referencia adulta, 20 procedían de Marruecos, una joven había nacido en la Comunidad Autónoma del País Vasco y otra era de Camerún.

En cuanto al grupo de profesionales, participaron 15 profesionales, 9 mujeres y 6 hombres. Su edad media era de 45,4 años, oscilando entre los 29 y los 62 años. Contaban con una media de 13,2 años de experiencia en el SCS y un variado abanico de titulaciones universitarias y de formación profesional en su formación académica.

Existe un claro sesgo en el género y la nacionalidad de los participantes, siendo casi todos hombres e inmigrantes. Aunque este sesgo está por debajo de la muestra normativa en quienes realizan estudios que incluyen a esta población, los resultados de este estudio deben tomarse con cautela.

### **Procedimiento y análisis estadístico**

Este estudio utilizó el programa estadístico SPSS v.25.0 para el análisis cuantitativo de los datos, realizando principalmente análisis descriptivos mediante frecuencias y porcentajes.

Las entrevistas se analizaron mediante un método de análisis de contenido con un enfoque deductivo-inductivo. Se empleó un análisis temático para analizar las entrevistas, partiendo de temas predefinidos derivados del marco teórico. La información se organizó y clasificó en campos sucesivos, desarrollando finalmente temas y subtemas generales que englobaban los datos recogidos durante el trabajo de campo (Rodríguez et al., 1996).

Para concluir este análisis de datos, se trianguló, ordenó y categorizó toda la información cuantitativa y cualitativa previamente analizada. La Tabla 1 muestra las dimensiones, categorías y subcategorías extraídas de la triangulación de datos.

Tabla 1

*Dimensiones, categorías y subcategorías de los datos*

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Trayectorias educativas y participación en la elección de centro	Nivel de estudios	
	Participación	
	Actitud hacia los estudios	Satisfacción con los estudios actuales. Intención de seguir estudiando en el futuro. Razones para querer seguir o no seguir estudiando.
Factores que obstaculizan la finalización de la Educación Secundaria.	Autoconcepto educativo a través de experiencias previas	El autoconcepto y la imagen que tienen de sí mismos. Habilidades y competencias. Percepción de estas escuelas.
	Escuelas secundarias	
	Metodología	
	Dificultades lingüísticas	Lengua española Lengua vasca

## Resultados

### Trayectorias educativas y participación en la elección de centro

A través del cuestionario EVAP 4, este estudio recogió datos sobre la trayectoria educativa de este grupo y sus niveles de estudios en España y en sus países de origen. Como se muestra en la Tabla 3, la mayoría de los jóvenes (48,9%) aprobaron el 1er curso de formación profesional básica (n=67). Se constata que el 4,4% (n=6) de los jóvenes prosiguieron estudios hasta el nivel de bachillerato, mientras que sólo un individuo había alcanzado la primera etapa de estudios universitarios. Por el contrario, sólo el 5,8% (n=8) había completado hasta la educación primaria. Dos de los jóvenes (1,5%) eligieron la opción "otros", indicando que habían realizado un curso impartido por Lanbide (Servicio Vasco de Empleo).



Figura 1. Niveles educativos de los participantes. Niveles educativos de los participantes.

Los resultados de las entrevistas con el grupo de jóvenes inmigrantes revelan que la mayoría de ellos no había terminado los estudios equivalentes a la enseñanza secundaria en sus países de origen. Aunque algunos tuvieron la posibilidad de terminar la secundaria en el SCS al mismo tiempo que realizaban la formación profesional básica: "cuando estaba haciendo el 2º curso de la FP Básica, a algunos nos eligieron para hacer un trabajo extra para conseguir la ESO, así que hice la FP Básica y la ESO" (San José, joven).

En cuanto a la participación en la elección de sus estudios, destaca que la mayoría de los jóvenes no se sintieron implicados en la selección de sus estudios, tanto en el caso de los que acceden al sistema de protección antes de los 16 años como en el de los que lo hacen a una edad más tardía. Su participación se centró en la elección de la especialidad.

*Yo quería estudiar secundaria cuando llegué, con 15 años, pero me matricularon aquí. Me dijeron: "Al final, no te hemos apuntado a secundaria y tienes que ir a cursos de formación profesional básica porque no puedes cambiar". Yo les dije que quería apuntarme a 4º de ESO y luego ir al instituto, pero al final el centro sólo me apuntó a cocina (San José<sup>2</sup>, joven).*

En cuanto a la especialidad, las experiencias fueron diferentes, ya que la mayoría tuvo la posibilidad de elegir qué curso de formación profesional básica quería cursar: "Sí. Comercio, cocina, fontanero... lo que sea. Yo elegí comercio" (Cedrik, joven).

<sup>2</sup> Todos los nombres son seudónimos propuestos por los propios participantes.

## Actitud hacia los estudios

Antes de centrarnos en los obstáculos identificados para completar la educación secundaria, queremos captar la actitud de los jóvenes hacia los estudios que estaban cursando. Así, en este estudio se analizó su satisfacción con los estudios actuales y sus intenciones de seguir estudiando. En cuanto a sus actitudes, como muestra la Figura 2, al 93,4% (n=128) les gustaban sus estudios actuales, mientras que al 6,6% restante (n=9) no.

En las entrevistas, los participantes expresaron su firme deseo de obtener el título de Educación Secundaria y sus posibles ventajas, principalmente en lo que respecta a la búsqueda de empleo, "los chicos me dijeron, si terminas la educación secundaria, tendrás más oportunidades de trabajo" (Yassin, joven). En este contexto, uno de los SCS ofrece la posibilidad de completar la educación secundaria mientras se termina el curso de formación profesional básica si "obtienes una nota final de 8, obtienes el diploma de Educación Secundaria" (Anas, joven).

Otro aspecto recogido en el cuestionario era si el grupo de jóvenes quería seguir estudiando en el futuro. Según las respuestas, el 83,2% (n=114) de los participantes tenía intención de seguir estudiando, mientras que el 16,1% (n=22) no tenía intención de continuar su trayectoria educativa.

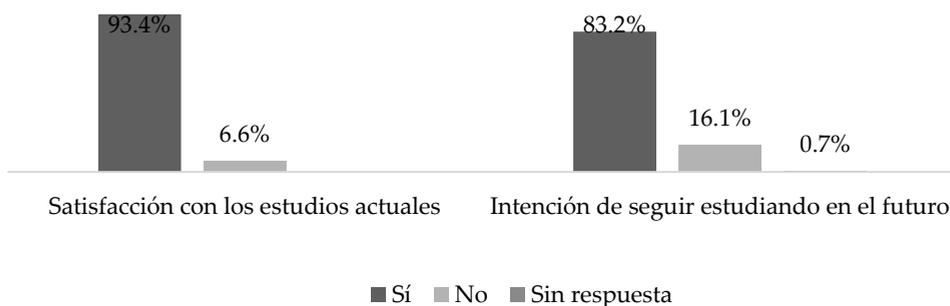


Figura 2. Satisfacción con los estudios e intenciones educativas futuras

De los que tenían intención de seguir estudiando (Figura 3) (n=114), el 38,6% (n=44) lo relacionaba con tener un buen trabajo, el 28,1% (n=32) seguiría estudiando para aprender más y/o porque le gusta estudiar, y el 1,8% seguiría estudiando para ayudar a su familia, aunque no especificaron qué tipo de ayuda le prestarían. El 10,5% (n=12) dijo que quería seguir estudiando para mejorar su situación actual o futura para tener un futuro mejor, y el 2,6% (n=3) para mejorar su vida. Un 5,3% (n=6) mencionó que tenía intención de seguir estudiando por diversos motivos. Por último, el 13,2% (n=15) no quiso responder a esta pregunta.

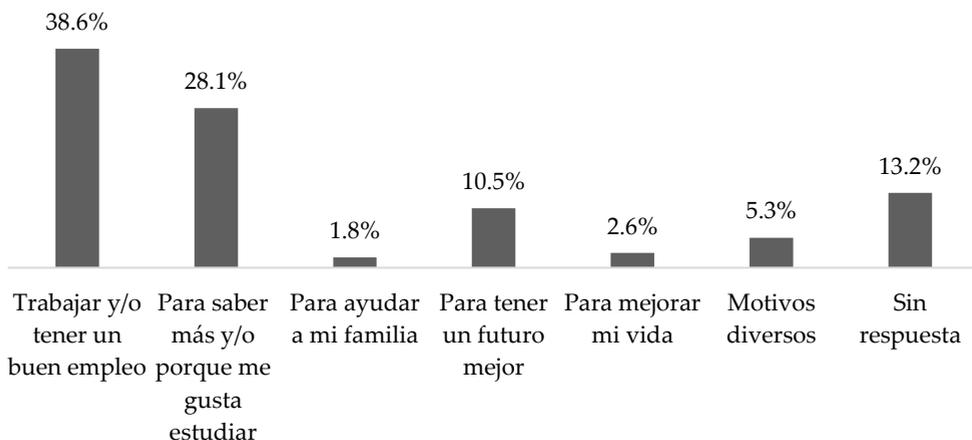


Figura 3. Razones para querer seguir estudiando

En cuanto a la negativa a seguir estudiando (Figura 4), el principal motivo sería el deseo de empezar a trabajar 68,2% (n=15), seguido de querer mejorar su vida 9,1% (n=2).

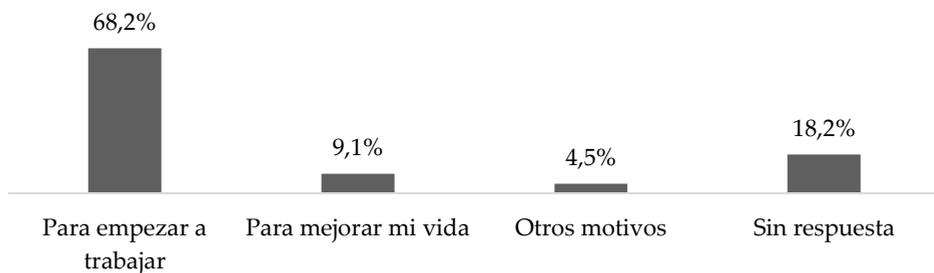


Figura 4. Motivos para no querer seguir estudiando

Nota: Esta cifra representa las razones por las que los participantes deciden no seguir estudiando.

Las respuestas fueron similares en las entrevistas. Las razones para interrumpir sus estudios estaban estrechamente relacionadas con el deseo o la necesidad de trabajar: "No creo, porque ahora tengo que trabajar para ayudar a la familia porque hace 3 o 4 años que no trabajo ni nada porque desde que vine aquí es más difícil. Ahora tengo que trabajar" (Assif).

## **Factores que obstaculizan la finalización de la Educación Secundaria**

Según los profesionales entrevistados, diversos factores influyen en la no finalización o el abandono del sistema educativo formal por parte de los jóvenes. Los siguientes factores pueden impedir que estos jóvenes continúen sus estudios en la educación formal y obtengan el título de Educación Secundaria: factores relacionados con el autoconcepto educativo, la metodología escolar y las dificultades lingüísticas. La investigación también reveló factores relacionados con la familia, la red de iguales y el sistema de protección. Sin embargo, en este artículo, nos centramos en los factores obstaculizadores relacionados con la escuela y sus experiencias en la escuela para que este grupo pueda completar la educación secundaria con éxito.

### **Autoconcepto educativo a través de experiencias previas**

El estudio revela que el autoconcepto inicial y la autoimagen de los jóvenes respecto a sus capacidades escolares cuando entran en el SCS tienen un impacto notable en su entorno educativo. Las respuestas de los profesionales ilustran de forma consistente una narrativa compartida, enfatizando los niveles significativamente disminuidos de autoestima y autoconcepto dentro de este grupo de jóvenes. Los profesionales dejaron claro que estos jóvenes llegan con su autoestima "*muy dañada*" (Itziar, profesional 1) y "*por los suelos*" (Ane, profesional). En palabras de Aitor (profesional), "*autoconcepto y autoestima, todo muy bajo*". Los profesionales mencionaron que la mayoría de los jóvenes piensan que no son aptos para estudiar o que no valen para nada. En palabras de Ainhoa (profesional): "*Cuando vienen aquí, suelen decir: no quiero, no sé o no valgo para hacer nada*". Uno de los factores que contribuyeron al debilitamiento del autoconcepto educativo observado entre los alumnos investigados fueron sus experiencias académicas previas, junto con sentimientos de vergüenza en relación con su educación inadecuada.

*La mayoría de las veces se avergüenzan de su falta de educación, por lo que no se sienten cómodos en clase porque se dan cuenta de que no saben leer ni escribir (Sara, profesional).*

Los profesionales destacan que la mayoría de los jóvenes llegan al SCS con la percepción de estar desfavorecidos académicamente, con la sensación de haber fracasado debido a las etiquetas que se les atribuyen o que percibe el profesorado. En palabras de Ane (profesional):

*Vienen de ser los últimos de la clase, en general, se sienten un poco dejados de lado, como "vale, sé que no voy a poder", o perciben que los profesores han dicho "este no va a acabar".*

Así, varios profesionales coinciden en que este sentimiento negativo sobre sus habilidades y competencias educativas puede ser una limitación psicológica.

Aunque el grupo de jóvenes no se refirió explícitamente a este factor, la percepción que reflejaron en las entrevistas sobre su autoconcepto educativo fue positiva. Por ejemplo, Movid (un joven) dijo que le gusta aprender cosas y que aprende rápido: "No sé lo que voy a estudiar, pero aprender... Quiero decir... Aprendo rápido y me gusta aprender más cosas" (Movid, joven).

Algunos profesionales explican que a veces los jóvenes acuden al SCS por obligación, con la percepción errónea de que estas escuelas están destinadas a aquellos que han fracasado, que tienen conductas delictivas o son considerados problemáticos, incluso "piensan que esto va a ser una guerra" (Aitor, profesional). Sin embargo, esta visión se desvanece una vez que conocen e interactúan con los alumnos.

*Algunos de los que están en el sistema de protección de menores se ven obligados a venir aquí y tienen la idea de que vienen aquí donde todos los perdedores son "delincuentes". A veces, tienen una idea general y, cuando están aquí, dicen: "Sí, son personas normales como yo". Entonces, la idea que traen no es la que luego se encuentran (Paula, profesional).*

### **La metodología de los centros de enseñanza secundaria**

Los resultados ponen de relieve la necesidad de una metodología que se ajuste a las necesidades y características de los jóvenes, en lugar de intentar encajarlos en un marco preexistente. Este enfoque les permite avanzar hacia objetivos alcanzables, teniendo en cuenta los diversos antecedentes académicos que muchos estudiantes traen a la escuela. En este sentido, hacen hincapié en la importancia de proporcionar apoyo durante la educación formal y en la necesidad de contar con recursos personales dentro y fuera del aula. El equipo educativo subraya que la ausencia de estos enfoques y recursos conduce al fracaso escolar: "El sistema educativo no valora de dónde vienen estos niños y a dónde han llegado" (Miren, profesional).

*Al final, como tenemos esta metodología tan individualizada, ¿qué pasa cuando se van de aquí y no están un poco a nuestro cuidado? Van a recibir una bofetada en la cara. No van a estar encima, entonces si estos jóvenes nuestros no están preparados para salir a esta educación más reglada, más tradicional y más formal, entonces es un factor que les puede impedir seguir formándose (Aritz, profesional).*

### **Dificultades lingüísticas**

El idioma es un factor que dificulta sus trayectorias educativas. Uno de los profesionales afirmó que, aunque estos jóvenes llegan inicialmente al país de destino sin conocimientos del idioma, pueden comunicarse con éxito en español en pocos meses. Sin embargo, señaló además que una vez que alcanzan un nivel de competencia en la expresión lingüística, a menudo tienden a restar importancia a seguir estudiando el idioma.

*Bueno, con todos los menores extranjeros no acompañados con el idioma, aunque son los mejores, quiero decir, medio año en Francia, y no sé cómo decir buenas tardes. Y están aquí 4 meses, y es increíble (Unai, profesional).*

Una de las profesionales expresó que los jóvenes que han emigrado sin referentes familiares cuentan con un factor de obstáculo añadido en el territorio guipuzcoano: el modelo lingüístico establecido en esa provincia para la educación formal en el sistema educativo público<sup>3</sup>. *"Aquí tenemos muy pocas plazas de educación secundaria exclusiva en castellano, al menos en Gipuzkoa"* (Sara, profesional). Para los jóvenes entrevistados el idioma imprescindible de aprender es el castellano, mientras que piensan que aprender euskera no es importante para su futuro: *"no es importante. Puedes hablar en castellano, el euskera sólo sirve aquí, por ejemplo, sales a Madrid y dices 'agur', y no te entienden"* (Jalil, joven). Tres de los jóvenes mencionaron que ni en los centros residenciales de protección ni en los centros educativos a los que habían asistido habían recibido clases de euskera, pero que lo practican en sus interacciones cotidianas, ya que *"en los pueblos se habla mucho en euskera"* (Assif, joven).

El equipo educativo mencionó la importancia de incluir la enseñanza del español en el itinerario educativo de estos jóvenes. Explicaron que suelen realizar una evaluación lingüística inicial para saber qué nivel de español tienen los jóvenes: *"se suele hacer una revisión al principio, un diagnóstico con algunas pruebas que tenemos de español para ver qué nivel de español tienen"* (Aritz, profesional). Sin embargo, uno de los profesionales manifestó la falta de dispositivos o recursos para impartir formación en español.

*Llevamos muchos años impartiendo clases de español financiadas por el ministerio y nos hemos dado cuenta de que cada vez hay más gente que necesita este tipo de ayuda. base lingüística y que cada vez hay menos dinero para ello. Cuando vas a un país extranjero, lo primero que tienes que hacer es aprender un idioma (...) Necesitan trabajar un idioma, y nos encontramos con que los recursos son cada vez más escasos, por lo que nos encontramos con que vienen con un español muy básico (Ainhoa, profesional).*

### **Debate y conclusiones**

Los resultados revelan varios retos que afectan al rendimiento en educación secundaria. Tal y como apoyan los resultados de nuestra investigación y estudios anteriores (Fernández-Simo & Cid-Fernández, 2020), los jóvenes autóctonos a menudo experimentan retos en la educación formal convencional y buscan oportunidades de

---

<sup>3</sup> En la Comunidad Autónoma Vasca existen tres modelos educativos. Modelo A: Castellano como lengua principal de enseñanza; Modelo B: Igual proporción de euskera (lengua vasca) y castellano como lenguas de enseñanza; y Modelo D: Euskera como lengua principal de enseñanza. En las demás provincias de la Comunidad Autónoma del País Vasco también existe este modelo lingüístico, pero es en la provincia de Gipuzkoa donde sin duda predomina este modelo lingüístico D en las escuelas.

formación adicionales. Así, se matriculan en educación secundaria, pero simultáneamente realizan algunos cursos de formación profesional básica. Nuestros datos están en consonancia con otros estudios, que muestran que este grupo tiende a tener un menor nivel educativo, una menor tasa de idoneidad y un mayor porcentaje de repetición y absentismo en comparación con la media de la población (Cardoso & Dalbosco, 2010; Miguelena et al., 2022; Montserrat et al., 2015).

La situación de los jóvenes migrantes es especialmente preocupante. Al igual que las conclusiones de Epelde (2016), que destacaban la ausencia de educación formal en sus países de origen, estudios elementales y un nivel de formación limitado (Núñez y Arqué, 2020), el presente estudio también ha dibujado la misma realidad.

En cuanto a la participación de los estudiantes en la elección de sus cursos, los datos de nuestra investigación señalan situaciones en las que su capacidad de participación es limitada. A menudo se les empuja a matricularse en cursos de formación profesional básica u otros programas predeterminados, lo que restringe su capacidad de elegir las asignaturas que prefieren. Los resultados del presente estudio refuerzan los hallazgos y conclusiones alcanzados en la mayoría de las investigaciones previas en este campo, afirmando que facilitar la participación de los niños y adolescentes en las decisiones para su trayectoria académica sigue siendo un reto para el sistema de protección a pesar de los beneficios bien establecidos que ofrece a este grupo demográfico (Miguelena, 2019).

Profundizando en los factores que influyen en el itinerario educativo y en el logro de la educación secundaria, nuestros datos aluden a la importancia de la implicación de los centros escolares en el entorno educativo de este colectivo. Estos datos coinciden con Cid-Fernández y Fernández-Simo (2014), Montserrat (2021) y Montserrat y Casas (2012), que identifican este factor como determinante en la prevención del abandono escolar. Así, según el equipo educativo del SCS, los centros educativos necesitan metodologías adaptadas a las necesidades de los jóvenes. Estos métodos les ayudan a desarrollar su itinerario académico, siendo los requisitos mínimos escolares reales y adaptables en base a la situación o realidad de cada persona. Estos resultados apoyan la idea mencionada por Fernández-Simo y Cid-Fernández (2020), quienes afirman que el sistema educativo no puede permanecer ajeno a la realidad social de los alumnos. Este sistema no puede pretender que todos los alumnos obtengan los mismos resultados en situaciones contextuales, personales y familiares diferentes. Como reflejan nuestros datos, diversos estudios han puesto de manifiesto la importancia de la colaboración entre los distintos agentes que influyen en el bienestar de estos jóvenes, como son las familias, los educadores del recurso de protección residencial y los profesores de los centros educativos. Se destaca el imperativo de la corresponsabilidad en la educación, que requiere la cooperación activa de todos los participantes en el ámbito educativo (Fuentes-Peláez, 2010; Miguelena, 2019).

El idioma fue otro de los factores identificados por ambos grupos que determinó el entorno educativo de los jóvenes inmigrantes que habían abandonado el sistema de

protección. Los datos indican un reto lingüístico que dificulta el éxito y la continuidad de la educación formal, en concreto, la ausencia de conocimientos en español. Además, también se mencionan las dificultades en la enseñanza de este idioma debido a la escasez de recursos para este fin. Los resultados actuales parecen coincidir con los expuestos en la investigación del Ararteko (2021), que menciona que las dificultades idiomáticas, sumadas a la necesidad de autonomía económica urgente, influyen en la cualificación de este colectivo joven. Así, en ocasiones se ven abocados a trabajos precarios y a la economía sumergida.

En el contexto de Gipuzkoa, uno de los profesionales señala un factor obstaculizador adicional: la presencia del euskera. Si bien tanto el castellano como el euskera son lenguas oficiales en Gipuzkoa, la prevalencia del euskera en los centros públicos supera a la del castellano. Estos hallazgos se alinean estrechamente con las conclusiones presentadas en la tesis doctoral de Miguelena (2019), donde se identifica el euskera como un factor que dificulta el entorno educativo de los niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial, representando un reto para el sistema protector en cuanto a su normalización, y promoción para la plena inclusión social, educativa y laboral de estos niños, niñas y adolescentes.

### **Financiación**

Esta investigación forma parte de una tesis doctoral, financiada por el Gobierno Vasco, en la que se analizan las trayectorias educativas de los jóvenes en acogimiento residencial y los factores que influyen en ellas. El título de esta tesis es: Itinerarios educativos de jóvenes que salen del sistema de protección a la infancia y adolescencia: El caso de las Escuelas de Segunda Oportunidad/Itinerarios educativos de jóvenes egresados del Sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: El caso de las Escuelas de Segunda Oportunidad.

Agradecemos al Gobierno Vasco y a la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) la oportunidad y los recursos facilitados para llevar a cabo este proyecto de investigación.

### **Referencias**

- Álvarez, I., y Mases, S. (2021). Calle y jóvenes migrantes. Entre la exclusión y la resiliencia. *Crítica urbana: revista de estudios urbanos y territoriales*, 4(18), 18-20.
- Ararteko. (2021, 18 de marzo). *Jóvenes migrantes sin referentes familiares en Euskadi: Diagnóstico y propuestas de actuación*. Defensoría del Pueblo del País Vasco. <https://www.ararteko.eus/es/jovenes-migrantes-sin-referentes-familiares-en-euskadi-diagnostico-y-propuestas-de-actuacion>
- Cardoso, A., & Dalbosco, D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000300003>

- Casas, F., & Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153751>
- Cid-Fernández, X. M., & Fernández-Simo, D. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber & Educar*, 19(1), 129-137. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol19.93>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Corchuelo-Fernández, C., y Cejudo, A. (2013). Una escuela alternativa, una Escuela de Segunda Oportunidad. *RES, Revista de Educación Social*, 16, 1-11.
- Epelde, M. (2016). *Euskal Autonomia Erkidegoko gazte etorkin tutelatu ohien gizartertze prozesuak. Gizarte laguntasunezko esku-hartzeak aztergai* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). <http://hdl.handle.net/10810/18820>
- Comisión Europea (Ed.). (2001). *Escuelas de segunda oportunidad. Los resultados de un proyecto piloto europeo: informe*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Fernández-Simo, D., & 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>
- Fernández-Simo, D., & Cid-Fernández, X. M. (2020). *Adolescencias invisibles. A educación social nos camións do empoderamento*. Andavira Editora.
- Fernández-Simo, D., Cid, X. M., & Carrera-Fernández, M. V. (2020). Déficits de adaptabilidad y reversibilidad en la estrategia socioeducativa para jóvenes en servicios de protección durante la transición a la vida adulta. *Revista de Servicios para la Infancia y la Juventud*, 117, 105302. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105302>
- Fernández-Simo, D., Cid-Fernández, X. M., & Carrera-Fernández, M. V. (2022). Estrategias socioeducativas para la inclusión en estudios post-obligatorios con alumnado tutelado por el Sistema de Protección en Galicia (España). *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.32>
- Fuentes-Peláez, N. (2010). Infancia en protección y escuela. En M. Fernández Molina (Coord), *Acogimiento y adopción en la escuela* (pp. 11-68). Fundación General Universidad de Málaga.
- Garcés Delgado, Y., Santana Vega, L. E., & Feliciano García, L. A. (2019). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <https://doi.org/10.6018/rie.332231>
- García-Molsosa, M., Collet-Sabé, J., & Montserrat, C. (2021a). Beneficios, factores positivos y dificultades percibidas por los mentores participantes en un programa de mentoring dirigido a jóvenes en acogimiento residencial. *European Journal of Education*, 56(3), 496-510. <https://doi.org/10.1111/ejed.12460>

- García-Molsosa, M., Collet-Sabé, J., & Montserrat, C. (2021b). Cuáles son los factores que influyen en el funcionamiento escolar de los niños en acogimiento residencial: Una revisión sistemática. *Children and Youth Services Review*, 120, 105740. <https://doi.org/10.1016/j.chilgyouth.2020.105740>
- Goig, R., & Martínez, I. (2019). La transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Una mirada hacia la dimensión "vida residencial". *Bordón*, 71(2), 71-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67905>
- Goig, R., & Martínez, I. (2021). La formación académica. Una competencia clave en la transición hacia la autonomía en jóvenes supervisados. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*, 19(54), 273-296. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i54.3590>
- Goyette, M. (2019). Redes Sociales y Apoyo Social en la Transición a la Vida Adulta: Una reflexión sobre los procesos de integración social. En V. R. Mann-Feder, & M. Goyette (Eds.), *Leaving Care and the Transition to Adulthood: International Contributions to Theory, Research, and Practice* (pp. 31-49). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190630485.003.0003>
- Inglés, A., Arjona, F., Bárbara, A., Bosch, J. L. C., & Torralba, J. M. (2005). *Aprendiendo a volar. Estudio para el análisis de los programas europeos Mentor 15 y Ulises dedicados al proceso de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están cerca de ella*. Fundación Diagrama-Intervención Psicosocial.
- Longás, J., & Riera, J. (2011). Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo. *Educación Social*, (49), 147-160. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/250186>
- Martín, C., González, P., Chirino, E., & Castro, J. J. (2020). Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía Social*, 35, 101-111. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.35.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.08)
- Melendro, M. (2009). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Editorial UNED.
- Melendro, M., Cabrera, A., Campos, G., Cuenca, E., Goig, R., Martínez, R., Rodríguez, A., & Vasco, M. (2017). *Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3653751>
- Melendro, M., Rodríguez, A. E., Pilar, M., & Díaz, M. J. (2022). Evaluación de la acción socioeducativa con jóvenes de protección en programas de tránsito a la vida adulta. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 40, 35-50. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.40.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.02)
- Miguelena, J. (2019). *Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programa básico en Gipuzkoa: representaciones sociales y propuestas de mejora* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). <http://hdl.handle.net/10810/42533>

- Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L. M., & Garmendia, J. (2021). Programa ARRAKASTA: babes-sistematik ateratzen diren gazteek unibertsitate-ikasketak aukera-berdintasunean egiteko giltza. *EKAIA EHUko Zientzia eta Teknologia aldizkaria*, 73-90. <https://doi.org/10.1387/ekaia.22108>
- Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L. M., & Fernández, S. V. (2022). El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el estado español. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 40, 67-80. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.40.04](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.04)
- Montserrat, C. (2021). El acogimiento residencial y la escuela: desigualdad de oportunidades educativas. En S. Ruiz y V. M. Martín-Solbes (Coord.), *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial* (pp. 67-83). Octaedro.
- Montserrat, C., y Casas, F. (2012). Educación y jóvenes procedentes del sistema de protección a la infancia. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, 52, 153-165. <http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.52.10>
- Montserrat, C., Casas, F., & Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Universitat de Girona.
- Muela, A., Balluerka, N., & Torres, B. (2013). Ajuste social y escolar de jóvenes víctimas de maltrato infantil en situación de acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 29(1), 197-206. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.124941>
- Núñez, H., & Arqué, P. (2020). Las propuestas de formación para jóvenes migrantes en Cataluña. Una propuesta por la educación social. *Quaderns d'animació i Educació Social*, 31, 1-9.
- Rodríguez, A. (2022). *Itinerarios educativos de jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: el caso de las Escuelas de Segunda Oportunidad en la CAPV* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). <http://hdl.handle.net/10810/57427>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, aprobado por Real Decreto 557/2011, de 20 de abril. *Boletín Oficial del Estado*, 251, 20 octubre 2021, 127708-127719. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?lang=eu&id=BOE-A-2021-17048>
- Sulimani-Aidan, Y. (2022). Periods of uncertainty: The Experience of at-risk young adult Arabs during the transition to adulthood in the wake of COVID-19 (Periodos de incertidumbre: la experiencia de jóvenes árabes adultos en situación de riesgo durante la transición a la edad adulta a raíz de COVID-19). *Child & Family Social Work*, 27(4), 805-814. <https://doi.org/10.1111/cfs.12927>
- Torres, N. (2008). Breve reseña histórica de la evolución y el desarrollo del derecho a la educación. *Revista Educare*, 12(1), 83-92. <https://doi.org/10.15359/ree.12-1.6>

Traducido con  DeepL

Fecha de recepción: 23 noviembre, 2023.

Fecha de revisión: 13 diciembre, 2023.

Fecha de aceptación: 13 mayo, 2024.