

Vulnerabilidades ante la crisis sanitaria: incidencia del COVID-19 en los procesos educativos de niñas y adolescentes en situación de desamparo

Eduarne González Goya
Ainhoa Izaguirre Choperena
Felix Arrieta Frutos

Universidad de Deusto. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
<https://orcid.org/0000-0002-8014-3487>; egonzalez@deusto.es
<https://orcid.org/0000-0002-5781-9768>; ainhoa.izagirre@deusto.es
<https://orcid.org/0000-0002-2010-4064>; felix.arrieta@deusto.es



© las autoras

Recepción: 30-09-2022
Aceptación: 13-03-2023
Publicación: 13-07-2023

Citación recomendada: GONZÁLEZ GOYA, Eduarne; IZAGUIRRE CHOPERENA, Ainhoa y ARRIETA FRUTOS, Felix (2023). «Vulnerabilidades ante la crisis sanitaria: incidencia del COVID-19 en los procesos educativos de niñas y adolescentes en situación de desamparo». *Papers*, 108 (3), e3165. <<https://doi.org/10.5565/rev/papers.3165>>

Resumen

Este artículo es el resultado de un proceso de investigación dentro del proyecto Resistiré. Concretamente, este estudio ha tenido en cuenta la vivencia de niñas y adolescentes en situación de desamparo ante las circunstancias que han rodeado sus procesos formativos y su realidad académica en la época del COVID.

Las situaciones de desprotección grave o desamparo en la infancia son aquellas que inciden en el normal desarrollo personal, social y material de las personas menores de edad, y que generan casos de alta vulnerabilidad que implican la necesidad de activar medidas alternativas de protección para garantizar el derecho subjetivo de todo niño, niña o adolescente.

Atendiendo a estas consideraciones, la crisis sanitaria ha tenido una especial relevancia ante la realidad de estas niñas y adolescentes cuyos responsables legales —afectados por particulares situaciones vitales— han podido padecer de manera agravada ante una realidad que previamente constituía una situación altamente vulnerable.

El artículo centra su mirada en estas niñas y adolescentes del País Vasco (España). Mediante el acceso a sus narrativas y el conocimiento de sus experiencias obtenido de primera mano, se identifica la particularidad de sus condicionamientos vitales mostrando su alta capacidad resiliente, sus dificultades, alternativas y capacidades desarrolladas para hacer frente a la adversidad.

Palabras clave: niñas; adolescentes; protección; desamparo; crisis sanitaria; educación

Abstract. *Vulnerabilities in the face of the health crisis: the impact of COVID-19 on the educational experiences of girls and adolescents in situations of neglect*

This article is the result of a research process within the Resistiré project, which evaluates the responses to the COVID crisis in social policy processes in several European countries. This study has taken into account the experience of girls and adolescents in situations of neglect in the circumstances that have surrounded their educational processes and their academic reality in the COVID period.

Situations of neglect in childhood are those that affect the normal personal, social and material development of minors, generating situations of high vulnerability that imply the need to activate alternative protection measures that guarantee the subjective right of every child and adolescent.

Thought should be given to the special relevance that the health crisis has had on the reality of these girls and adolescents whose legal guardians —affected by particular life situations— have been able to suffer in an aggravated manner in the face of a reality that previously constituted a highly vulnerable situation.

The article focuses on the reality of girls and adolescents in the Basque Country (Spain). For this purpose, and through the access to their narratives, the particularity of their vital conditions is identified, showing their high resilient capacity, as well as the difficulties, alternatives and capacities developed to face adversity.

Keywords: girls; adolescents; protection; neglect; health crisis; education

Sumario

1. Introducción	6. Conclusión
2. Revisión bibliográfica	Agradecimientos
3. Metodología	Referencias bibliográficas
4. Resultados	Normativas y textos legislativos consultados
5. Discusión	

1. Introducción

La consideración histórica de la infancia como colectivo ha estado mediatizada por una falta de atención a la especificidad de sus necesidades en tanto y cuanto *seres* en desarrollo (González, 2017). Las diferencias aún existentes entre sociedades y culturas en materia de protección infantil han sido evidenciadas de manera notable durante la crisis del COVID-19, lo que ha obligado a estados, países y territorios a actuar de manera súbita para paliar las situaciones de vulnerabilidad en la infancia.

Estas medidas, no obstante, han sido mayoritariamente desarrolladas desde la improvisación y la urgencia, en un contexto lógico de impredecibilidad e incertidumbre que nos permite, pasado el tiempo, valorar la efectividad de estas respuestas.

El objetivo de la investigación es, por lo tanto, examinar el impacto de la pandemia COVID-19 en el proceso educativo de las adolescentes residentes

de un recurso del sistema de protección infantil de Guipúzcoa. Las niñas y adolescentes en situación de desamparo parten de una vulnerabilidad implícita en una doble o incluso triple condición: como menores de edad víctimas de situaciones de violencia o negligencia severa en el seno de sus familias de origen; como mujeres en contextos sociales aún desiguales, y como protagonistas de fenómenos sociales altamente complejos como la migración, la enfermedad mental o el trauma temprano vivido en origen.

A lo largo de este artículo, nos preocupamos por conocer —y nos ocupamos de ello— cuál ha sido la vivencia de un grupo de jóvenes con respecto a su realidad educativo-formativa para examinar el peso de la institucionalización en su propio proceso.

2. Revisión bibliográfica

2.1. *Características de la vida en residencias. Protección infantil, género y vulnerabilidad*

González (2017) refiere algunos datos de interés a tener en cuenta sobre las características de los perfiles asociados a los menores en acogimiento residencial en la actualidad. Por lo general, son familias altamente desestructuradas, con muchos años de intervención familiar en domicilio con las que se ha desarrollado un trabajo de preservación familiar, preservación que finalmente no ha podido sostenerse; son entornos con presencia constante de violencia machista. Asimismo, en los últimos años, se observa la emergencia de fenómenos que implican nuevas formas de violencia, como la filioparental, asociada a la ausencia de control parental. Entre la población adolescente, preocupa la incidencia de problemas de comportamiento y de consumo de sustancias tóxicas (adicciones), así como la prevalencia de enfermedad mental infantojuvenil. Estas situaciones convergen con fenómenos como los fracasos adoptivos y la afluencia de menores migrantes no acompañados/as. A este respecto, la incidencia de la migración de personas menores de edad viene siendo un fenómeno creciente en el País Vasco, y más concretamente en Guipúzcoa, donde pasa de ser inicialmente un territorio transfronterizo —y, por tanto, de paso— a considerarse un destino final donde desarrollar el proceso migratorio planificado (Segú y González, 2020).

Las situaciones que se atienden desde estos dispositivos evidencian una sobrerrepresentación de fenómenos sociales como las migraciones, la enfermedad mental, la conducta suicida, el consumo de alcohol y otras drogas, o la violencia contra las mujeres, presentes en los sistemas familiares de estas jóvenes. Además, la situación personal de niños, niñas y adolescentes (a partir de ahora NNA) víctimas de situaciones de desprotección grave en la infancia les hace más vulnerables al desarrollo de problemas de conducta o salud mental, alcanzando cifras significativas (80 %, según datos obtenidos de la *Memoria del Servicio de Infancia de la Diputación Foral de Guipúzcoa* del año 2016). Por otra parte, se observa una gran incidencia de la discapacidad intelectual entre

los niños de acogimiento residencial, que representa un 18 % frente al 3 % de la población general, y un 8 % de conductas suicidas (Servicio de Infancia de la Diputación Foral de Guipúzcoa, 2016).

En lo concerniente al ámbito educativo y las características de su desarrollo académico, las cifras sobre el rendimiento escolar resultan especialmente preocupantes en cuanto a la importancia para su tránsito al mundo adulto. A este respecto, distintas investigaciones desarrolladas desde la perspectiva de la evaluación de programas en acogimiento residencial en el estado español (López et al., 2010; Montserrat, Casas y Baena, 2015; Miguélena, 2019) preocupan al evidenciar el bajo nivel formativo de los adolescentes residentes en este tipo de recursos.

Por otro lado, y atendiendo a las características de esta investigación y esencialmente al colectivo de jóvenes entrevistadas, creemos relevante rescatar la perspectiva teórica en torno al concepto de interseccionalidad. La interseccionalidad, entendida como una herramienta analítica, defiende que las diferentes desigualdades sistémicas se forjan y se crean a partir de la superposición de diversos factores sociales, como el género, la etnia, la edad, la clase social, etcétera. En este sentido, esta teoría ayuda a entender las diferentes maneras en las que el género se cruza con otras identidades, y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio. Por tanto, puede decirse que el objetivo principal de la teoría que viene mencionándose reside en revelar las variadas identidades y exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades. De igual manera, busca abordar las formas en las que el racismo, el patriarcado, la opresión de clase y otros sistemas de discriminación crean desigualdades que estructuran las posiciones relativas de las mujeres, siempre tomando en consideración los contextos históricos, sociales y políticos (Eaves y Al-Hindi, 2020; Ryan y El Ayadi, 2020).

De esta forma, desde su condición de mujer, las jóvenes participantes en este estudio están *atravesadas* por la complejidad de las múltiples identidades que sustentan, y que deberán atenderse en sus futuros procesos de inserción y tránsito a la vida adulta.

2.2. Algunos datos sobre el desarrollo académico en acogimiento residencial.

La protección infantil a examen

Los niños, niñas y adolescentes en acogimiento representan una población altamente vulnerable desde el punto de vista educativo (Hedin et al., 2011). Los resultados obtenidos en el estudio realizado por Sebba et al. (2015) indican que existe una brecha significativa al comparar a NNA en acogimiento y a sus pares cuando se habla de educación. Este escenario hace de estos adolescentes en acogimiento un grupo vulnerable con grandes retos educativos (Tilbury, 2010): tienden a obtener peores resultados en sus calificaciones, en pruebas de lectoescritura y aritmética, necesitan asistencia y son víctimas de exclusiones en diferentes contextos (O'Higgins et al., 2015); además de experimentar una

menor tasa de idoneidad y falta de expectativas respecto al entorno educativo, entre otros (Montserrat et al., 2015; Martín et al., 2020). Generalmente, un porcentaje muy pequeño continúa con estudios superiores (López et al., 2010), y una proporción aún menor se matricula en la universidad (Jackson et al., 2015). Así, encontramos que la trayectoria educativa seguida por la mayoría de NNA en acogimiento residencial está más relacionada con estudios profesionales de corta duración, ya que se han identificado como una vía más fácil que les permite una rápida inserción sociolaboral (Miguelena, 2019). En consecuencia, se puede afirmar que existe una clara relación entre el bajo nivel de estudios y el riesgo de exclusión social (Jackson y Cameron, 2012). Los hechos anteriores contribuyen, por tanto, a la construcción de una imagen social desfavorecida de este grupo (Morentín-Encina y Ballesteros Velázquez, 2022), por lo que el proceso educativo se hace imprescindible no solo en el presente, sino también para el futuro de estos adolescentes.

Este aspecto adquiere alta relevancia en tanto y cuanto el nivel educativo emerge como un factor protector ante el riesgo de exclusión, especialmente en los procesos de tránsito a la vida adulta (Valle y Fuertes, 2000; González, 2017; Miguelena, 2019). En este sentido, cabe considerar la incidencia que tiene la ausencia de cobertura económica y emocional de estas jóvenes tras su llegada a la mayoría de edad, lo que dificulta en gran medida sus procesos de emancipación (Rodríguez, Miguelena et al., 2022).

Si atendemos a los datos y a las conclusiones obtenidas de investigaciones previas, nos encontramos ante una población caracterizada por ausencias escolares y repeticiones de curso habituales, y en general unas bajas expectativas (Fernández Del Valle y Bravo, 2001; Bravo y Fernández Del Valle, 2003; Montserrat et al., 2015; Martín et al., 2020), por lo que un porcentaje muy pequeño del colectivo llega a alcanzar estudios superiores, y un porcentaje aún menor cursa estudios universitarios (López et al., 2010; Domínguez, 2010; Miguelena, 2019).

Por un lado, sabemos que el estado emocional del ser humano influye directamente sobre la capacidad de trabajo y el rendimiento de la persona, por lo que las situaciones vitales que estas jóvenes han tenido que afrontar desde edades muy tempranas tienen incidencia en su desarrollo y adaptación escolar y social (García Barriocanal et al., 2007; Casas y Monserrat, 2009; Melendro, 2010).

Sin embargo, el acceso a la educación y el itinerario académico son predictores de adaptación y autonomía en el tránsito a la vida adulta, trayecto que además ellos tendrán que realizar con mucha antelación con respecto a la media de las jóvenes de su edad (Goyette, 2010). Bajo nuestro punto de vista, este aspecto es sin duda uno de los retos del actual sistema de protección a la infancia, que deberá incidir sobre la situación personal y emocional de los sujetos como paso previo para la consecución de logros académicos posteriores.

Poder aproximarnos de manera específica a la vivencia de las adolescentes en sus entornos escolares y formativos, como mujeres menores de edad víctimas de desprotección infantil, amplía nuestra mirada hacia los matices de su propia

y singular experiencia. Así, una situación excepcional como la derivada de la emergencia sanitaria del COVID-19 nos permite conocer las implicaciones que un escenario común y generalizado tiene en un contexto particular, definido por la complejidad de sus circunstancias.

2.3. Adolescencias vulnerables: Sobre el impacto de la pandemia COVID-19 en sus procesos educativos.

La pandemia del COVID-19 ha tenido importantes consecuencias en todo el mundo. En marzo de 2020, el gobierno español, para gestionar mejor la crisis sanitaria derivada de la pandemia, decretó el estado de alarma (Real Decreto 463/2020). Esto supuso el inicio de un severo bloqueo, dirigido a todos los ciudadanos independientemente de su edad, que puso a los niños y adolescentes bajo estrictas restricciones (Vallejo-Slocker et al., 2020). Aunque el número de NNA afectados por la pandemia es relativamente pequeño en comparación con otros grupos de edad, los efectos indirectos causados por esta enfermedad, como el cierre de escuelas, programas extraescolares y actividades recreativas, desconectaron a casi 60 millones de niños y jóvenes de recursos y apoyos esenciales (OCDE, 2019). La prohibición de salir a jugar o socializar con los compañeros puede haber tenido un impacto negativo en el bienestar de NNA (Erades y Morales, 2020). Por lo tanto, es factible afirmar que la crisis del COVID-19 ha transformado la vida cotidiana de la infancia.

Sin embargo, no todos estos niños, niñas y adolescentes se han visto afectados de la misma manera (Vallejo-Slocker et al., 2022). En este sentido, la pandemia y sus restricciones han supuesto una dificultad añadida para NNA en acogimiento residencial, dada su situación en el hogar y sus necesidades particulares y específicas, al colocarlos en un doble escenario de vulnerabilidad (OCDE, 2020). El distanciamiento físico y social y otras restricciones del COVID-19 fomentaron sentimientos de aislamiento y soledad, rutinas interrumpidas y acceso limitado a la familia extensa, amigos y amigas y otras redes de apoyo comunitario. En este sentido, y según el estudio realizado por Unicef España (2020), las condiciones de socialización de las personas menores de edad en acogimiento residencial han empeorado durante la medida de encierro.

Como se mencionó anteriormente, para revertir el avance de la pandemia, las respuestas de política social adoptadas llevaron al cierre de escuelas. Según la ONU (2020), el cierre de escuelas y otros espacios de aprendizaje ha afectado al 94 % de la población estudiantil mundial. En otras palabras, a mediados de mayo de 2020, más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles educativos del mundo ya no asistían a clases presenciales en la escuela (Unesco, 2020).

Las actividades escolares y laborales se trasladaron en gran medida a formatos virtuales. En este sentido, los sistemas escolares hicieron la transición hacia una metodología de educación digital y a distancia poco tradicional, desarrollando nuevos materiales y plataformas y también convirtiéndose en cursos a distancia en línea. En otras palabras, la pandemia se ha convertido

en un catalizador para que las instituciones educativas de todo el mundo busquen soluciones innovadoras en un periodo de tiempo relativamente corto (Foro Económico Mundial, 2020). Aunque en un principio los niños, niñas y adolescentes puedan ver esta medida como algo emocionante, lo cierto es que también puede tener sus inconvenientes y riesgos, ya que, por un lado, la calidad de la educación en casa puede haber empeorado su proceso educativo y, por otro, los contactos sociales pueden ser menores que a través de la escuela o en persona (OCDE, 2020). Además, teniendo en cuenta que muchos NNA en acogimiento residencial pueden tener retrasos académicos, este nuevo tipo de aprendizaje virtual puede suponer nuevos retos para ellos y ellas, ya que pueden perder el acceso a los apoyos educativos necesarios, como el soporte de instrucción individualizada o las tutorías (Font, 2020).

Además de las consecuencias personales que el cierre de la escuela podría haber tenido en estos y estas NNA, hay que tener en cuenta que podrían haberse enfrentado a obstáculos adicionales relacionados con las posibilidades que les ofrecen sus hogares de acogida, como la falta de tecnología, conectividad y, por último pero no menos importante, un entorno de aprendizaje de apoyo, lo que dificultaría su plena participación en el aprendizaje a distancia. Así pues, se puede decir que la pandemia de COVID-19 creó una alteración en las experiencias académicas de los adolescentes provocando experiencias negativas con la enseñanza en línea.

2.4. Aproximación al acogimiento residencial de personas menores de edad como medida de protección infantil en la Comunidad Autónoma del País Vasco: el caso de Guipúzcoa

El carácter subsidiario que la Convención de los Derechos del Niño (1989) otorga a las administraciones públicas competentes de los estados firmantes en cuanto a la protección infantil ha supuesto una readecuación legislativa, organizativa y técnica que en el estado español viene desarrollándose desde la década de los noventa hasta nuestros días —y que optó, en su momento, por un reparto competencial descentralizado en cada comunidad autónoma.¹

Como sabemos, la subsidiariedad de los poderes públicos se sitúa en el segundo nivel de protección, activándose únicamente ante la emergencia de situaciones de riesgo para el niño, la niña o el adolescente cuando la familia

1. En España las competencias en torno a la protección infantil están repartidas entre los ayuntamientos y las comunidades autónomas, con la excepción del País Vasco —región que analiza este artículo—, en que los territorios también tienen competencias de ejecución de las mismas.

La ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad Autónoma del País Vasco, recoge el reparto competencial actual en esta comunidad autónoma y establece que la responsabilidad en el desarrollo de las actuaciones en situaciones de desprotección leve o moderada recaerá sobre los servicios sociales municipales (dependientes de los ayuntamientos de cada municipio), mientras que las actuaciones en casos de riesgo de desprotección grave o desamparo son competencia de los servicios sociales especializados, responsabilidad de las diputaciones forales de cada territorio histórico: Guipúzcoa, Vizcaya y Álava.

de origen —bien por acción, bien por omisión o por negligencia— no puede garantizar la cobertura de las necesidades básicas por sí misma.

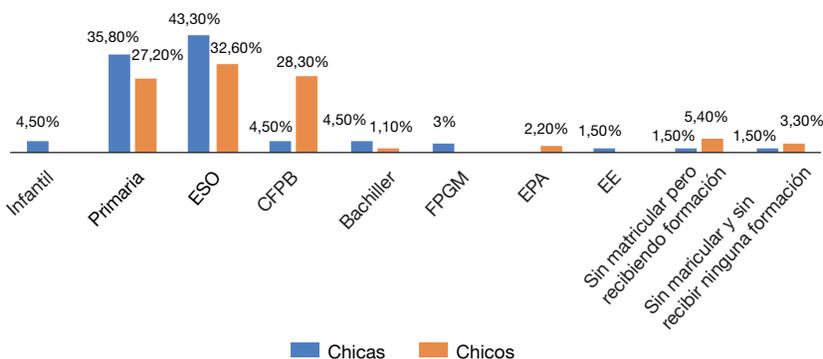
A este respecto, los conceptos de riesgo y desamparo quedan definidos en el Código Civil español y replicados en la Ley 18/2005 de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia de la Comunidad Autónoma del País Vasco, delimitando desde una perspectiva jurídica la situación sociofamiliar del niño y activando ante su concurrencia los servicios de protección infantil.

Resulta del todo relevante señalar la importancia que adquiere el concepto de *daño significativo* que establecen actualmente los servicios sociales de protección infantil como baremo para la determinación de la gravedad de estas situaciones. El término recoge los descriptores del daño potencialmente sufrido por NNA sobre su desarrollo madurativo, derivados de situaciones de negligencia en el seno de su familia de origen. Supone el reconocimiento del sufrimiento físico y psicológico de las personas menores de edad, entendiendo las áreas emocional, social y cognitiva como aspectos fundamentales de su evolutiva (Balora, 2017).

La existencia de daño significativo en *el niño* precisará, por tanto, de una actuación subsidiaria —y nosotros añadimos eficaz— de los poderes públicos competentes. Por otro lado, las diferentes situaciones de riesgo o necesidad social que pueden experimentar NNA atendidos responden a la diversidad de tipologías de desprotección de las que se ocupan los servicios de protección infantil. En la siguiente tabla, podemos consultar las tipologías de desprotección y los porcentajes que se extraen de las notificaciones totales de desamparo decretadas por la Diputación Foral de Guipúzcoa en el año 2021, donde se observa que los casos de negligencia severa y maltrato psíquico constituyen los porcentajes más elevados entre las causas motivantes de medidas de separación familiar.

Tras la declaración de desamparo y la asunción de la tutela por parte de la administración pública, el ejercicio de la guarda puede desarrollarse bajo

Gráfico 1. Distribución del alumnado en AR en función de las etapas educativas



Fuente: Miguelena J. (2019)

Tabla 1. Tipologías de desprotección notificadas al Servicio de Infancia. Guipúzcoa 2021

Maltrato físico	2 %	9
Maltrato psíquico	30 %	130
Negligencia	42 %	182
Abuso sexual	7 %	30
Incapacidad parental de control de la conducta	20 %	87
Graves dificultades progenitores	16 %	69
Maltrato prenatal	1 %	4
Abandono	2 %	9
Antecedentes de desprotección grave	10 %	44
Imposibilidad temporal o definitiva	5 %	22
Otras (mendicidad, corrupción, trato inadecuado...)	3 %	13

Fuente: *Memoria del Servicio de Infancia de la Diputación Foral de Guipúzcoa* de 2021.

dos modalidades de protección: el acogimiento familiar (integración en una familia alternativa) o el acogimiento residencial (integración del niño en un hogar de protección).

En España, según los datos del *Boletín de estadística básica de medidas de protección a la infancia* (2021), desarrollado por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, en 2020 un total 16.991 menores de edad en situación de desamparo se encontraban bajo una medida de guarda en residencia.

En el caso de Guipúzcoa, recurriendo a los datos más recientes (*Memoria del Servicio de Infancia de la Diputación Foral de Guipúzcoa* de 2021), podemos confirmar que un 45,8 % de casos mantienen una intervención especializada en el domicilio, mientras que un 25,2 % de los menores de edad tienen una medida de guarda tomada bajo la modalidad de acogimiento residencial tras ser decretada su situación de desamparo, y un 29 % de los expedientes abiertos se mantienen en una situación de guarda en familia alternativa (modalidad de guarda en acogimiento familiar). Si atendemos a la variable género, los datos de atención correspondientes al año 2021 indican que el 57,1 % de los atendidos eran varones frente al 42,9 % de mujeres (*Memoria del Servicio de Infancia de la Diputación Foral de Guipúzcoa* de 2021).

En lo que concierne a la especificidad del territorio histórico de Guipúzcoa, rescatamos la información obtenida en el trabajo de investigación de corte longitudinal desarrollado por Miguelena Torrado (2019). Los datos generales de escolarización de la población en acogimiento residencial 2015-2018, incluyendo ambos sexos, en una muestra no diferenciada por edades, quedan recogidos en el siguiente gráfico:

Estos datos nos aproximan a un colectivo en el que la escolarización de las mujeres se sitúa por encima de la de los hombres, además, son ellas las que eligen itinerarios orientados hacia estudios superiores, en el marco de los estudios obligatorios anteriores al Bachillerato. No obstante, se observa un descenso bastante considerable en las matriculaciones en el ámbito de los estudios superiores que dan acceso a itinerarios universitarios.

Asimismo, una lectura global del estudio mencionado (Miguelena, 2019) nos permite obtener una visión ampliada del desarrollo académico de estos chicos y chicas, en función de sus países de origen. De esta manera, los nacidos en España (85,8 %), América del Sur (85,8 %) y otros países europeos (71,5 %), en mayor porcentaje, estaban matriculados en Educación Primaria y en ESO, mientras que son los nacidos en países africanos los que mayor tasa de escolarización mantienen en centros de Formación Profesional Básica (50 %).

A pesar de la vulnerabilidad asociada al colectivo, parece que existe un claro sesgo de género en cuanto a las posibilidades de las mujeres por alcanzar niveles académicos más altos, siendo más habitual en mujeres autóctonas y no tanto en mujeres proveniente de países extranjeros, si bien el número de mujeres en situación de desamparo que llega a la universidad sigue siendo aún un porcentaje residual.

3. Metodología

El objetivo del presente estudio es examinar el impacto de la pandemia COVID-19 en el proceso educativo de los adolescentes del sistema de acogimiento residencial de Guipúzcoa. La importancia de este objetivo radica en observar qué papel ha jugado la institucionalización en el periodo de confinamiento, concretamente en el caso de las mujeres adolescentes.

Esta investigación se contextualiza dentro del proyecto H2020 Resistiré (101015990), cuyo objetivo es analizar las respuestas generadas en el marco de la pandemia del COVID-19, desde una perspectiva interseccional y de género. Estas respuestas pueden ser institucionales, de la sociedad civil o de las propias personas usuarias. Así, este artículo pone el foco en la vivencia que las mujeres adolescentes del sistema residencial tuvieron respecto a su propia realidad y en relación con el entorno educativo. Esta investigación ha contado con el permiso y la colaboración de la Diputación de Guipúzcoa y ha sido objeto del consiguiente proceso de contraste ético.

El objetivo de esta investigación se ha alcanzado mediante el uso de una metodología cualitativa en la que se han utilizado entrevistas en profundidad semiestructuradas. Se han escuchado y analizado, por tanto, los relatos de niñas y adolescentes residentes en un hogar de protección del territorio histórico de Guipúzcoa.

Las entrevistas semiestructuradas se han realizado utilizando un guion protocolizado de preguntas abiertas planteado en torno a cinco bloques de preguntas: 1) su asistencia a clase y el seguimiento que recibían de sus profesores; 2) los resultados académicos; 3) el apoyo extraacadémico; 4) los materiales de estudio utilizados, y 5) las relaciones interpersonales.

3.1. Muestra

El trabajo de campo se realizó en julio de 2022, mientras que el contexto de la investigación se localiza en un hogar de protección para población adoles-

Tabla 2. Características de la muestra

Código	Edad actual	Edad en el confinamiento	Nivel académico durante el confinamiento	Origen	Tipología de desprotección durante el confinamiento	Lugar de residencia
E1	17	15	3.º ESO	Nativa	Riesgo grave	Con familia de origen
E2	17	15	3.º ESO	Nativa	Desamparo	Acogimiento residencial
E3	16	14	2.º ESO	No EU	Riesgo grave	Con familia de origen
E4	16	14	2.º ESO	No EU	Desamparo	Con familia de origen
E5	15	13	2.º ESO	No EU	Desamparo	Acogimiento residencial
E6	15	13	2.º ESO	Nativa	Desamparo	Acogimiento residencial
E7	14	12	1.º ESO	Nativa	Desamparo	Acogimiento residencial
E8	16	14	2.º ESO	No EU	Riesgo grave	Con familia de origen

Fuente: elaboración propia.

cente del territorio histórico de Guipúzcoa, correspondiente al programa de atención básica. El objetivo de intervención del programa se basa en generar un entorno normalizado que permita a las menores de edad residentes mantener una estructura diaria que posibilite su integración en su contexto más cercano.

Las personas fueron seleccionadas a través de la relación establecida con la entidad en la que residen. Todas ellas participaron de forma voluntaria y bajo la premisa de la confidencialidad. La investigación pasó todos los procedimientos éticos necesarios para ello. Todas las participantes son mujeres, ya que el objetivo de la investigación es observar de forma concreta cómo han afectado las medidas de confinamiento de la pandemia COVID-19 específicamente a las mujeres.

Las participantes tienen entre 14 y 17 años, y todas se encuentran actualmente bajo una medida de protección que las obliga a vivir separadas de sus familias de origen. Hay que tener en cuenta que, aunque todas tienen actualmente una medida de separación familiar en vigor y, por tanto, se encuentran bajo la tutela de la administración pública competente, durante la fase de internamiento algunas seguían viviendo en su domicilio, en situación de riesgo de desprotección grave, sin que se hubiera ejecutado la medida de separación.

El grupo mantiene una diversidad cultural que resulta de interés, ya que, aunque todas las chicas residen actualmente en el País Vasco, tienen orígenes diferentes; bien porque han nacido en países extracomunitarios y han iniciado un proceso migratorio solas o acompañadas de sus familias; bien porque han nacido en el propio territorio (lo que se considera persona autóctona a efectos de esta investigación) pero pertenecen a segundas generaciones de familias migrantes. Esta selección responde a la realidad de las menores de edad en situación de desprotección del territorio, donde, además de las personas autóctonas, existe una representación de adolescentes protagonistas de diferentes itinerarios migratorios, cuya casuística no recoge la existencia de personas de otros países de la UE.

Este aspecto se muestra en la siguiente tabla de codificación de la muestra y resulta relevante atendiendo a las dificultades que algunas de ellas expresan con respecto al uso de la lengua.

3.2. *Análisis*

El análisis de la información obtenida durante las entrevistas siguió el enfoque propuesto por Taylor y Bodgan (1990), con el fin último de tratar de desarrollar una comprensión en profundidad de los escenarios o personas objeto de estudio (Salgado, 2007). Así, el análisis realizado se dividió en tres momentos diferenciados: 1) fase de descubrimiento, donde se buscaron los temas emergentes mediante el examen de los datos aportados; 2) fase de codificación, donde se codificaron los datos y se desarrollaron las diferentes categorías de codificación, y 3) fase de relativización de los datos, donde se interpretó la información obtenida. Para asegurar la inmersión en cada una de las narraciones, se releyó cada entrevista y se anotaron los aspectos significativos. Tras analizar las entrevistas, se alcanzó la saturación en cuanto a temas y categorías (Suárez Relinque et al., 2013). El análisis de contenido se realizó con el apoyo del *software* Atlas-ti 7.0.

4. Resultados

La situación de confinamiento forzoso y altamente restrictivo vivido en España desde el mes de marzo hasta el mes de mayo del año 2020 supuso la suspensión con carácter inmediato de actividades de la vida cotidiana que afectaron al normal desarrollo del día a día del conjunto de la ciudadanía. Las jóvenes entrevistadas no escaparon de esta situación y tuvieron que permanecer en sus casas por un periodo de tres meses, sin apenas opciones para salir de su hogar, tal como ocurrió con la población general.

Lógicamente, su asistencia a sus respectivos colegios y centros formativos se vio afectada, lo que generó implicaciones de alcance para ellas en un entorno personal y familiar complejo.² A continuación, veremos como el nivel de afectación sobre su experiencia académico-formativa alcanza diferentes ámbitos, si bien parece evidente que el contexto académico respondió con lógica improvisación ante una situación de incertidumbre difícilmente previsible.

Para ello, concretamos diferentes aspectos que permitirán extraer matices de sus vivencias en torno a: 1) su asistencia a clase y el seguimiento que tuvieron por parte de sus profesores y profesoras; 2) los resultados académicos; 3) los apoyos extraacadémicos; 4) los materiales de estudio utilizados, y 5) las relaciones interpersonales, permitiendo concretar la existencia de cambios sig-

2. Recordemos que en aquel momento todas ellas tenían; o bien una medida de desamparo tomada por la administración pública; o bien se encontraban en situaciones de desprotección muy elevada en sus hogares que desembocaron finalmente en una medida de separación familiar

nificativos en alguno de estos niveles, así como la particularidad de sus propios procesos en época de pandemia.

4.1. Asistencia y seguimiento de las clases

En primer lugar, nos interesamos por saber si, durante el confinamiento, mantuvieron una asistencia regular al colegio, siempre a través de las conexiones *online* propuestas para el seguimiento de las clases. Vemos que las respuestas son diversas, si bien se establece una clara diferenciación entre quienes confirman haber sido víctimas de la desmotivación y optan por no acudir a las clases, y quienes afirman haber mantenido su asistencia regular a las mismas.

No hacía nada, no tenía ganas de hacer nada. Teníamos clases *online*, horrible la verdad, pero no me conectaba. No tenía ánimos cuando terminaba las clases *online*. (E3)

Cuando empezó la pandemia pues me empecé a desmotivar y dejé de unirme a las clases y al final dejé de hacer clase. (E2)

Se observa que la alusión de ambas entrevistadas se centra en señalar su sentimiento de desmotivación con respecto a la modalidad de seguimiento propuesta, en formato *online*, hasta llegar a abandonar definitivamente las clases. Sin embargo, otras compañeras afirman haber mantenido el ritmo de asistencia sin desestimar los problemas que este tipo de seguimiento implican para su mantenimiento, como los relacionados con las conexiones telemáticas, la falta de organización del profesorado o incluso la dificultad para la comprensión de los contenidos.

No faltaba a ninguna. Hubo muchos rollos, eso de las videollamadas, porque había un *link* que no sé, que había profesores que te daban más de una materia. Entonces, no sabía si meterte en ese *link* o en el otro. (E6)

Me conectaba a clases. Pero [...] por lo del idioma, pues [...] me costaba un montón. Y ya luego algunas cosas que a mí se me hacían muy difíciles, por ejemplo, algunas cosas de matemática, y así que no se me daban muy bien. (E8)

Como vemos, las experiencias narradas por las adolescentes tienen algunos matices diferenciales. Algunas aportaciones hablan de una percepción de seguimiento y control por parte del profesorado, si bien mayoritariamente las adolescentes experimentaron una mayor permisibilidad en este aspecto que la propia de las situaciones de normalidad.

Yo creo que no, igual nos llamaron un par de veces, pero muy pocas. Comparado con lo que te llaman ahora mismo por si faltase a clase, [...] en la cuarentena, no. [...] Yo creo que tampoco podían controlar todo lo que iba por ahí. (E1)

Si no te conectabas, te mandaba un correo el profesor o decía en la llamada que nos escribiéramos en el grupo de WhatsApp, [...] el profesor decía que avisáramos por el grupo y decir que se una. (E6)

Entendemos que las circunstancias propias de la situación vivida y la improvisación que desde el contexto educativo implicó la crisis sanitaria incidieron negativamente en la capacidad de ejercer seguimiento por parte de los profesores y profesoras de estas adolescentes. En general, se percibe cierta falta de control sobre la situación de cada estudiante y, por tanto, cabe preguntarse si estas respuestas, un tanto lábiles en cuanto a la necesaria asistencia de las estudiantes a clase, han podido incidir en que las realidades de mayor vulnerabilidad se complejicen. Asimismo, resulta un aspecto a valorar con el objetivo de evitar futuras situaciones de fracaso escolar.

4.2. Resultados académicos

La falta de asistencia y la desmotivación que las jóvenes referían con respecto a su presencia en las clases pudieron tener un efecto perjudicial en su desarrollo académico. Efectivamente, la percepción general que las adolescentes expresan es de una exigencia menor por parte del profesorado, identificando un proceso académico más fácil, ejercicios de evaluación adaptados a la situación y, en general, exámenes de menor nivel. En palabras de las propias adolescentes: «Era todo más fácil».

Yo había suspendido todo entre comillas, porque no había hecho nada, pero, como no podía repetir otra vez, me lo pusieron en cincos. Entonces ya había pasado tercero sin hacer nada. No tenía ningún mérito, pero había pasado tercero. (E1)

Al final, como que aprobé, como acabamos el confinamiento antes de acabar el curso, pues el último empujón y aprobé, pasé el curso [...] pero cómo, no sé... (E3)

Además de una sensación compartida de menor exigencia, algunas de las jóvenes entrevistadas interpretan que la propia situación pudo ayudar a que superasen un curso académico que, en condiciones normales, hubiera resultado más complejo. Llama especialmente la atención la conciencia que muestra E3 con respecto a su propia capacidad académica, evidenciando en su relato que no considera que el resultado sea en absoluto mérito suyo.

No obstante, estos relatos se complementan con la experiencia de otras adolescentes que mantuvieron niveles muy bajos de asistencia e implicación que derivaron en situaciones académicas que no permitieron pasar al curso siguiente.

Cuando tuvimos que ir a casa, pues como que mis notas bajaron mucho porque había trabajos y así que me mandaban en euskera. Yo no entendía, y

cuando yo estaba en clase pues ahí los profesores y así pues me ayudaban un poco y tal, pero estando en casa, al no tener esa ayuda, pues... sí que bajan mucho las notas. [...] Repetí curso. (E8)

A este respecto, quisiéramos destacar el relato que nos ofrece E8 sobre las dificultades que durante el confinamiento encontró para el seguimiento de las clases, relacionadas con sus problemas con el conocimiento del euskera. Se trata de una adolescente nacida en un país extranjero que aprendió el idioma tras su llegada al País Vasco, en un proceso migratorio no exento de dificultades. En este sentido, se evidencia la vulnerabilidad añadida que estas jóvenes han podido experimentar durante el confinamiento, al carecer de apoyos directos que posibiliten la comprensión de los contenidos académicos en un idioma diferente a su lengua de origen.

4.3. *Apoyos académicos*

La vulnerabilidad que el colectivo de adolescentes en situación de desprotección infantil mantiene con respecto a su desarrollo académico ha quedado demostrada y contrastada mediante diversas investigaciones y trabajos científicos, referenciados en este mismo artículo. Así, es habitual que las adolescentes residentes en centros de protección infantil precisen de la activación de academias o apoyos extraescolares orientados a reforzar las materias que les resultan más complejas, o sobre las que mantienen mayores dificultades de comprensión o aprendizaje.

Este tipo de soporte refuerza las competencias lingüísticas o el aprendizaje de asignaturas más complejas, como las que implican el pensamiento lógico-matemático. Entre los relatos obtenidos, únicamente encontramos dos adolescentes que afirmaron contar con los apoyos extraescolares que ya tenían activados con anterioridad al periodo de confinamiento.

Sí que iba y, cuando estaba en el confinamiento, sí hacíamos llamada, o si tenías academia a las 17:00 de la tarde te tenías que unir a una llamada y te enviaban por correo unas fichas, y esas fichas las controlaba la profesora, y veías si las hacías o no. (E6)

Como podemos comprobar, las academias a las que acudían como refuerzo escolar mantuvieron su actividad ofreciendo apoyo a través de un seguimiento telemático, similar al que se desarrolló desde los centros educativos. No obstante, la generalidad de las respuestas obtenidas mantiene una línea bien diferente, al afirmar las participantes que no contaron con apoyos académicos durante la pandemia y que tuvieron que asumir ellas mismas las vicisitudes del curso escolar, así como dificultades asociadas a las circunstancias el momento.

Solía ir a alguna academia solo para hacer inglés, matemática y euskera, pero cuando nos confinaron..., pues claro, dejé de ir. [...] Yo necesitaba mucho apoyo, sobre todo por las clases que son en euskera. Eso fue lo más difícil. El

idioma. Porque, imagínate, por ejemplo, en matemáticas todo era en euskera. Problemas y cosas en euskera. Y yo para poder hacer eso no podía porque no entendía. (E8)

Nuevamente, emergen relatos relacionados con las dificultades de comprensión y la falta de referentes adultos que puedan acompañar las necesidades de apoyo en el aprendizaje expresadas por esta adolescente (E8). Atendiendo a las narrativas de estas jóvenes, cabe preguntarse si en el proceso contaron con la ayuda que hubieran podido precisar en ausencia de presencialidad en las aulas, ayuda que, en su caso y por sus particulares circunstancias, no siempre pudieron encontrar en los adultos con los que convivían.

En este punto, consideramos interesante resaltar algunas aportaciones de las adolescentes residentes en hogares de protección durante la pandemia, quienes, al contrario de las que permanecieron con sus familias de origen, afirman haber contado con apoyo en casa por parte de los profesionales que trabajan en el hogar cuando han precisado de explicaciones o ayudas específicas en materias concretas.

En casa (se refiere al hogar de protección), estamos todos haciendo los deberes en la sala o en el cuarto. Y si tengo una duda, siguen estando aquí conmigo para ayudarme. Si tengo un examen, también suelen venir, me ayudan a estudiar. [...] Durante la pandemia, también, incluso creo que más. Si tenías alguna duda, venían, te lo explicaban. O sea, estabas en la llamada del cole, no entendías a la profesora y les llamaba. Yo he solido silenciar la llamada, decirle a la educadora que viniera y que me explique, y ya está. (E6)

La existencia de adultos que puedan paliar las dificultades o déficits identificados en la crianza por parte de los progenitores, complementando las funciones que estos no pueden garantizar, adquiere ante estos discursos un aspecto clarificador. Es precisamente esa complementariedad ejercida a través del acompañamiento en la crianza de estas adolescentes la función pública subsidiaria asignada al acogimiento residencial como medida de guarda.

4.4. Materiales académicos durante el confinamiento

El seguimiento de las clases en modo *online*, activado de manera súbita e inmediata tras la declaración de la emergencia sanitaria, implica el acceso a nuevos materiales de estudio, distintos a los materiales de uso más clásico como pueden ser los libros o cuadernos.

Ciertamente, la adecuación a los nuevos tiempos que los centros educativos llevan desarrollando desde hace años está democratizando en cierta manera el acceso a la tecnología portátil, al ser entendida como el material básico de estudio y trabajo. Esta circunstancia ofrece la posibilidad a cada estudiante de contar con un ordenador portátil de uso académico propio, algo que lógicamente facilitó enormemente la adaptación a las clases telemáticas.

Esta casuística es la que comparten algunas de las adolescentes cuando son interrogadas sobre los materiales de uso académico utilizados durante la pandemia, sobre los que responden que han seguido utilizando el ordenador que ya tenían, o incluso han llegado a utilizar el teléfono móvil con fines académicos.

No tenemos libros para nada. Está todo en el ordenador. En mi cole se utiliza el ordenador para todo. [...] Lo que pasa es que matemáticas, física y química y todo eso, sí que tenías que hacer los ejercicios en papel, cogías tu móvil, sacabas una foto y lo tenías que subir al ordenador... o si tenías que hacer un proyecto, te grababas haciendo el proyecto y lo subías, entonces usas tanto el móvil como el ordenador. (E6)

No obstante, el uso de la tecnología en el aula está en proceso de implantación, por lo que no todos los centros escolares han desestimado la utilización de libros como material de consulta, en favor del uso exclusivo de la tecnología. Por este motivo, durante el confinamiento, algunas adolescentes se encontraron con dificultades para acceder al seguimiento telemático de las clases, así como para la ejecución de las tareas escolares en formato digital: «Estando en casa, usamos más el ordenador, ya que tenemos que mandar los trabajos y así pues, o por correo entonces pues usamos más. Yo no tenía, a mí me lo prestaron en el colegio» (E8).

Como podemos comprobar a través de sus relatos, las adolescentes que no contaban con ordenador propio con anterioridad a la etapa del confinamiento tuvieron la posibilidad de acceder a dispositivos ofrecidos por sus respectivos centros escolares que paliaron de manera eficaz las situaciones de mayor necesidad entre las familias con mayores dificultades. En este sentido, parece que la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a la tecnología como material de estudio se mantuvo, al igual que el acceso a internet, ya que únicamente una de las adolescentes entrevistadas afirma no haber podido acceder a la red en un primer momento, situación que se resolvió poco después: «Al principio no tenía internet, pero después sí. Llamamos para contratar la compañía» (E3).

Los ordenadores portátiles fueron de uso común y generalizado por todas ellas para el seguimiento académico durante aquellos meses. Los ejercicios de cada clase y las tareas asociadas a cada asignatura se ejecutaban en el ordenador y se enviaban a través de plataformas, o bien a través de correo electrónico a los profesores y profesoras, pero igualmente el ordenador fue utilizado como material de encuentro en el aula. Las videollamadas en grupo se convirtieron en la vía para mantener la estructura de una clase física en el espacio virtual, y las cámaras acopladas a cada dispositivo posibilitaron los encuentros cara a cara en el aula, redimensionando sus posibilidades tecnológicas iniciales hacia contenidos más relacionales.

4.5. Relaciones durante el confinamiento

Sin duda, la pérdida del contacto humano y directo con nuestros respectivos grupos de referencia ha supuesto uno de los hándicaps de mayor alcance deri-

vados de la crisis sanitaria del COVID-19 en virtud de las restricciones que gobiernos y países de todo el mundo activaron como medidas preventivas. Esta ausencia de interacción con *otros* emerge en sus relatos en tanto y cuanto, recurrentemente, mencionan una sensación de pérdida de sus relaciones personales con el grupo de iguales, especialmente con los compañeros y las compañeras de clase.

Perdí mucho contacto. Mis relaciones con amigos eran buenas, normal, [...] pero durante el confinamiento pues que perdí mucho contacto, [...] de repente se acabó todo. Hablaba muy poco con ellos. (E3)

Pues con algunas personas sí que cambié un poco, porque como que no solíamos hablar mucho y así... Pero siempre normalmente mantenía más el contacto con mi mejor amiga y mejor amigo y tal, a través de videollamadas y móvil, pero con otras amigas o amigos con los que solíamos estar cambié un poco la relación, ya no hablábamos... como que era más distante, ¿sabes? (E8)

Por tanto, podemos interpretar que la ausencia de un espacio físico para el encuentro, unida a la particularidad del momento y posiblemente a factores individuales fuera del alcance de esta investigación, puede explicar la sensación de pérdida de contacto con el entorno que experimentan estas adolescentes. En todo caso, algunas de ellas refieren la existencia de ciertas relaciones al margen de sus compañeros de clase, con los que mantuvieron más contacto siempre a través de videollamadas o redes sociales.

En este punto, quisiéramos rescatar dos relatos vertidos por sendas adolescentes que reflexionan positivamente sobre sus relaciones con los compañeros de clase afirmando que, en su caso, se produjo el efecto contrario, esto es, el espacio virtual se convirtió en un espacio relacional.

Me uní más a los de mi instituto porque hacíamos llamadas y estábamos en videollamadas durante las clases y nos quedábamos cuando se terminaba la clase en la misma llamada. Entonces creo que sí. Nos hemos acercado más. [...] Estuvo bien porque me quedaba horas hablando con ellos de mi vida. (E6)

Mantuvimos el contacto con la clase, [...] pues por los móviles, por los ordenadores. Pues había algunos que se cortaron y otras no [...]. (E5)

Teniendo en cuenta los matices de estas respuestas, consideramos importante atender a un segundo momento, vinculado al contenido relacional y su afectación durante el confinamiento, por lo que para finalizar la entrevista con las participantes del estudio nos interesamos por saber cuál fue su experiencia tras el regreso a las aulas, cuando se produjo el reencuentro con sus compañeros y compañeras de clase. Las aportaciones ofrecidas en lo relativo a esta cuestión coinciden en señalar una sensación inicial de extrañeza, de cierta dificultad por el paso del tiempo y la pérdida en la dinámica de la relación propia de los encuentros cotidianos.

Las adolescentes son muy explícitas en sus relatos expresando que sentían cambios importantes entre ellos y ellas, incluso físicos, que les sorprendían enormemente y que les generaban sentimientos de extrañeza y vergüenza. En general, la percepción hablaba de cierto distanciamiento inicial tras meses de falta de contacto: «La gente cambió bastante. Un año sin vernos... Había gente que tenía un físico, acabó teniendo otro. Luego también los grupos de amigos y se separaron. Luego se unieron» (E6).

Otras adolescentes hacen alusión a aspectos más personales, en un interesante ejercicio de introspección donde son capaces de identificar las dificultades internas que ellas mismas recuerdan haber experimentado durante su reencontro con compañeros y compañeras de clase, tras meses de encierro en casa.

Me costaba más relacionarme. Era como todo nuevo, entonces, como había estado tanto tiempo sin salir de casa, pues... no sé, me daba vergüenza. [...] Después del confinamiento, me costaba hablar. Bueno, antes también, pero después, bastante más. (E3)

Era un poco raro porque era otra vez con tus compañeras y así. Y es como que te hayan sacado de una cueva, en plan, se te había olvidado lo que era el contacto físico y esas cosas. [...] De verdad que no me acordaba ni cómo eran, de mis relaciones, de cómo hablar a la gente, cómo era sentirse bien, sentirse mal... de los abrazos, como surgían, te juro que se me había olvidado. (E2)

Resulta especialmente interesante conocer las sensaciones expresadas por estas jóvenes, en tanto y cuanto identifican en sus narrativas pérdidas afectivas que se traducen en la ausencia de contacto físico, o incluso de la práctica de la comunicación (el habla) como base para la interacción humana. Como decíamos, se trata sin duda de una cuestión de alto interés por el impacto emocional que este tipo de situaciones genera en los seres humanos, seres eminentemente sociales.

5. Discusión

El objetivo del presente estudio fue examinar el impacto de la pandemia de COVID-19 en el proceso educativo de las personas menores de edad del sistema de acogimiento residencial a partir de las perspectivas de las adolescentes.

El cierre de escuelas y otros espacios de aprendizaje como consecuencia de la crisis sanitaria afectó al 94 % de la población estudiantil mundial (ONU, 2020), de tal manera que 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles educativos del mundo estuvieron sin escolarizar (Unesco, 2020). Las consecuencias que sobre la población infantojuvenil ha tenido esta situación adquieren especial significación en el ámbito educativo, que precisó de alternativas creativas y efectivas para dar respuesta a las necesidades formativas de niños, niñas y adolescentes de todo el mundo.

Las narrativas de estas adolescentes dan cuenta de aspectos cualitativos de este confinamiento en sus respectivos procesos formativos. Tener en cuenta

las diferencias o matices que este hecho tuvo sobre el colectivo supone la posibilidad de adecuar prácticas interventivas de manera preventiva, con el fin de evitar la emergencia de situaciones que agraven aún más la vulnerabilidad propia de estas adolescentes.

Diversas investigaciones abordan la vulnerabilidad de la población infantil en situación de desprotección en lo que respecta a su situación académica (Tilbury, 2010; Hedin et al., 2011), y destacan la necesidad de atender la brecha existente al comparar a NNA en acogimiento y a sus pares cuando se habla de educación (Sebba et al., 2015). Por otro lado, el acceso a la educación y el itinerario académico son predictores de adaptación y autonomía en el tránsito a la vida adulta, camino que además tendrán que realizar con mucha antelación con respecto a la media de las jóvenes de su edad (Goyette, 2010).

En cuanto a la asistencia y el seguimiento de las clases en remoto, existen diferencias. Así, hay quienes afirman haber continuado con regularidad las clases programadas por los centros escolares, mientras que, en otros casos, las respuestas recogidas guardan estrecha relación con sentimientos de desmotivación ocasionados principalmente por el formato *online* y las nuevas metodologías. Esta desmotivación, unida a la permisividad y la falta de control de cierta parte del profesorado en los centros educativos, ha tenido su peso, de manera que lo que debía haber sido un año académico con mayor rigor y exigencia se convirtió en un curso relativamente fácil de aprobar.

El papel del profesorado ha sido un elemento central, tanto al valorar los resultados como al ofrecer alternativas de seguimiento a las personas con mayores dificultades. En este sentido, los resultados académicos son dispares.

Mientras que algunas adolescentes consiguieron superar el curso, otras no pudieron revertir la situación académica ya compleja y agravada por el propio confinamiento. Esta disparidad de resultados no exime de una consideración subjetiva de algunas participantes ante el hecho de haber tenido ciertas ayudas o incluso de haberse beneficiado de un menor nivel de exigencia por parte del profesorado. Este aspecto concluye que hay elementos —ya identificados por investigaciones previas— que hablan de una población caracterizada por ausencias escolares y repeticiones de curso habituales, y en general de unas bajas expectativas (Bravo y Valle, 2001; Valle et al., 2019; Montserrat et al., 2015; Martín et al., 2020).

Por otro lado, la ausencia de apoyos extraescolares para el aprendizaje emerge como una constante entre estas adolescentes, pues es residual la existencia de academias como un recurso para el refuerzo escolar.

A tenor de las circunstancias derivadas del encierro forzoso, la posibilidad de contar con apoyos por parte de los adultos responsables de estas jóvenes se redimensiona, puesto que es únicamente el contexto doméstico el que puede responder ante la contingencia provocada por la situación de crisis sanitaria. En este punto, se observa la eficacia en la complementariedad del sistema de protección (frente a los casos de las adolescentes que, aun teniendo una situación de riesgo grave, permanecían en sus respectivos hogares durante la pandemia).

Asimismo, se concluyen dificultades relacionadas con el nivel idiomático de algunas adolescentes, cuya condición de mujer extranjera migrante, unida a la falta de apoyos específicos para el aprendizaje de la lengua vasca, comprometió sus posibilidades de alcanzar el mínimo nivel académico exigido. La presente investigación permite identificar que estas necesidades de apoyo académico han podido suplirse por parte de los y las profesionales de los hogares de protección, en el ejercicio de su función subsidiaria.

Por otro lado, los resultados del estudio evidencian que la rápida adecuación de los centros educativos a las nuevas directrices impuestas por la pandemia posibilitó una adaptación de las adolescentes a sus propios itinerarios educativos para continuar con su formación. En congruencia con las aportaciones vertidas en foros expertos, los sistemas escolares transitaron de una educación tradicional a una educación a distancia basada en metodologías de educación digital, con nuevos materiales y plataformas (Foro Económico Mundial, 2020).

Así, el uso de las nuevas tecnologías ha cobrado desde entonces una gran relevancia, en tanto y cuanto llegaron a sustituir los materiales de uso clásico, como los libros de texto, por portátiles individuales e incluso móviles personales, que se reconvirtieron en nuevas herramientas de uso pedagógico. Si bien esta situación pudo haber dificultado que las adolescentes que no tuvieran sus propios dispositivos pudieran seguir con regularidad las clases correspondientes, la eficacia de los centros escolares a la hora de dar una respuesta a estas carencias —así como la dotación de recursos previos (hablamos de dispositivos portátiles, tabletas o telefonía móvil)— favoreció que las entrevistadas tuvieran acceso a los recursos materiales que precisaban para seguir con su formación.

Lo que ha sido una ventaja en el ámbito académico se ha convertido, sin embargo, en una moneda de doble cara en el aspecto relacional. La pandemia ha supuesto de forma clara la pérdida del contacto humano con los grupos de referencia. Las dificultades para mantener los hábitos y dinámicas habituales de socialización han podido influir en el bienestar general de los niños y adolescentes (Erades y Morales, 2020), de modo que la realidad de la infancia en situación de desprotección ha sido especialmente vulnerable, al verse comprometidas las posibilidades de acceso a la familia extensa, amigos y otras redes de apoyo comunitario (OCDE, 2020).

Siguiendo las aportaciones de las jóvenes entrevistadas, la vivencia de este aislamiento social adquiere en unas y otras ciertas particularidades. Atendiendo a sus respuestas, se infiere un sentimiento generalizado de extrañeza ante la ausencia de contacto directo con amigos y compañeros, especialmente presente en el momento del reencuentro y la reincorporación a la dinámica escolar habitual (en septiembre de 2020). No obstante, en algunos casos, los dispositivos de conexión telemática se redefinen para ellas como espacios para la interacción y el contacto con iguales.

De esta manera, el uso de las nuevas tecnologías ha favorecido que las relaciones entre iguales se siguieran manteniendo, ya que su utilidad ha podido mitigar el impacto de la pandemia en cuanto al acceso a diferentes redes de apoyo informales (OCDE, 2020). Sin duda, la ausencia de relación e interac-

ción con iguales tuvo incidencia en estas ocho adolescentes, en congruencia con aspectos ya señalados por Unicef (2020) al afirmar que los y las NNA de los hogares de protección han sufrido sobremanera el distanciamiento físico y social, así como otras restricciones que fomentaron sentimientos de aislamiento y soledad, rutinas interrumpidas y acceso limitado a la familia extensa, a amigos y amigas, y también otras redes de apoyo comunitario.

6. Conclusión

La revisión bibliográfica anterior muestra que la pandemia de COVID-19 y sus consecuencias sociales, como el cierre de escuelas, han vuelto a afectar a una de las poblaciones más vulnerables: los niños, niñas y adolescentes, especialmente si pertenecen a entornos socioeconómicos bajos, ya que podrían experimentar efectos cicatrizantes persistentes que podrían comprometer su rendimiento educativo en el futuro (Maestripieri, 2021).

De todas formas, la respuesta institucional fue eficaz, sobre todo atendiendo a la efectividad demostrada para la dotación de recursos telemáticos que las niñas y adolescentes precisaron para el seguimiento de las clases. No obstante, se observan diferencias significativas entre las distintas respuestas del profesorado y de los adultos —responsables legales— de estas jóvenes, ya que las necesidades de apoyo ante las dificultades académicas resultan muy aleatorias. Por otro lado, quedan vinculadas a la voluntariedad y disponibilidad mostradas por parte de sus profesores o responsables legales (progenitores o profesionales de los recursos de protección).

El confinamiento en España fue especialmente restrictivo y duradero en el tiempo y conllevó una limitación casi total en las interacciones personales. El impacto de esta pérdida relacional será foco de investigaciones futuras que deberán acometer la difícil tarea de determinar el daño emocional e incluso psicossomático derivado de esta situación. Sin duda, este será tema de interés para otras investigaciones distintas a la que nos ocupa.

Al mismo tiempo, la pandemia ha exacerbado los retos ya existentes a los que se enfrentaban estos adolescentes con anterioridad a la pandemia. Abordar estos retos con rapidez es clave para evitar un aumento de la desigualdad —entre la actual generación de NNA y la siguiente— y para garantizar un crecimiento integrador.

Agradecimientos

Quisiéramos agradecer a la Diputación Foral de Guipúzcoa, administración responsable de la protección infantil en el territorio, su colaboración inestimable en la realización de este estudio. Su disposición hacia la cooperación con técnicos e investigadores en favor de la generación de conocimiento aplicado, así como el compromiso por la mejora continua de las intervenciones y servicios, dan cuenta del compromiso mostrado en el ejercicio de su función protectora.

Igualmente, quisiéramos expresar nuestro agradecimiento al Centro de Protección Infantil Larratxo Fundazioa por su implicación en el cuidado, el acompañamiento y la protección que ofrece a niños, niñas y adolescentes vulnerables de dentro y fuera de Guipúzcoa. Sirva este escrito como un reconocimiento a su labor y a su implicación en favor del colectivo de la infancia durante más de cuarenta años.

Por último, nos gustaría reconocer en estas líneas el enorme valor que tienen cada una de las adolescentes participantes de este estudio. Su generosidad y colaboración nos han permitido conocer de primera mano sus experiencias, habitualmente mediatizadas por situaciones complejas y dolorosas. Una vez más, todas ellas son ejemplo de superación personal, de lucha y audacia ante las dificultades de la vida. Representan una pequeña parte de todas las que ocuparon con anterioridad su lugar y son ejemplo para quienes inevitablemente lo ocuparan en el futuro. Vivir con ellas, hablar con ellas, interactuar con ellas es sinónimo de aprendizaje. Gracias por vuestra espontaneidad, por vuestra bondad y vuestro cariño. Ojalá en estas líneas podamos transmitir la admiración y el respeto que por vosotras sentimos. Para las heroínas de esta historia.

Referencias bibliográficas

- BRAVO, A. y FERNANDEZ DEL VALLE, J. (2003). «Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección: Un análisis comparativo con población normativa». *Psicothema*, 15(1), 136-142
- CASAS, F. y MONTSERRAT, C. (2009). «Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido». *Psicothema*, 21 (4), 543-547.
- DIPUTACIÓN FORAL DE GUIPÚZCOA (2016). *Report of the Children's Service of the Provincial Council of Gipuzkoa*. Recuperado de <https://www.gipuzkoa.eus/en/web/council>
- (2021). *Report of the Children's Service of the Provincial Council of Gipuzkoa*. Recuperado de <https://www.gipuzkoa.eus/en/web/council>.
- DOMÍNGUEZ, J. (2010). *Childhood in boarding schools: stories, narratives, itineraries*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- EAVES, L. y AL-HINDI, K. F. (2020). «Intersectional geographies and COVID-19». *Dialogues in Human Geography*, 10(2), 132-136. <<https://doi.org/10.1177/2043820620935247>>
- ERADES, N. y MORALES, A. (2020). «Psychological impact of Covid-19 lockdown in Spanish children: A cross-sectional study». *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3 (7), 27-34. <<https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2041>>
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. y BRAVO, A. (2001). «Evaluación de la integración social en acogimiento residencial». *Psicothema*, 13(2), 197-204
- FONT, S. (2020). *The impact of the COVID-19 pandemic on children in foster care: Exploring the issues and potential solutions*. The Pennsylvania State University Social Science Research Institute.
- FORO ECONÓMICO MUNDIAL (2020). «3 ways the coronavirus pandemic could reshape education». Recuperado de <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-to-stay/>

- GARCÍA BARRIOCANAL, C.; IMAÑA, A. y DE LA HERRÁN, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección al menor*. Madrid: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.
- GONZÁLEZ, E. (2017). *Memories and experiences of a childhood in residential care: listening to the voice of the protagonists*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto.
- GOYETTE, M. (2010). «The path of adulthood for youth in social service care». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 43-56.
- HEDIN, L.; HÖJER, I. y BRUNNBERG, E. (2011). «Why one goes to school: What school means to young people entering foster care». *Child and Family Social Work*, 16, 43-51. <<https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00706.x>>
- JACKSON, S. y CAMERON, C. (2012). «Leaving care: Looking ahead and aiming higher». *Children and Youth Services Review*, 34, 1.107-1.114. <<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.041>>
- JACKSON, S.; CAMERON, C. y GRAHAM, C. (2015). *Educating Children and Young People in Care: Learning Placements and Caring Schools*. Londres y Filadelfia: Jessica Kingsley Publishers.
- LÓPEZ, M.; DEL VALLE, J. F.; MONTSERRAT, C. y BRAVO, A. (2010). *Niños que esperan. Estudio sobre casos de larga estancia en acogimiento residencial*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- MAESTRIPIERI, L. (2021). «The Covid-19 Pandemics: why Intersectionality Matters». *Frontiers in Sociology*, 6, 1-6 <<https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.642662>>
- MARTÍN, E.; GONZÁLEZ P.; CHIRINO, E. y CASTRO J. J. (2020). «Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35 101-111. <https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.35.08>
- MELENDRO ESTEFANÍA, M. (2010). «El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social [The transition to adulthood of youths in social difficulties]». *Zerbitzuan*, 49, 93- 106. <<https://doi.org/10.5569/1134-7147.49.08>>
- MIGUELENA, J. (2019). *The rights of children and adolescents cared for in basic programme residential care resources in Gipuzkoa: Social representations and proposals for improvement*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- MIGUELENA, J.; DÁVILA, P.; NAYA, L. M. y VILLAR, S. (2022). «El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el Estado Español SIPS». *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 40, 67-79. <https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.04>
- MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES Y AGENDA 2030 (2021). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y adolescencia*. Gobierno de España: Madrid.
- MONTSERRAT, C.; CASAS, F. y BAENA, M. (2015). «The education of children and adolescents in the protection system: a problem or an opportunity? Results of a longitudinal study». *European Journal of Social Work*, 21 (5), 750-763. <<https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1318832>>
- MORENTÍN-ENCINA, J. y BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. (2022). «Trayectorias escolares discontinuas: orientación para las transiciones desde el empoderamiento y la resiliencia». I Congreso Internacional de Educación y Jóvenes en Dificultad Social en Transición a la Vida Adulta. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). *Online*.

- NACIONES UNIDAS (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond* (agosto de 2020). Naciones Unidas.
- OCDE (2019). *Changing the Odds for Vulnerable Children: Building Opportunities and Resilience*. París: OCDE Publishing.
<<https://doi.org/10.1787/a2e8796c-en>>
- (2020). *Combatting COVID-19's effect on children*. Recuperado de <https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132_132643-m91j2scsyh&title=Combatting-COVID-19-s-effect-on-children>.
- O'HIGGINS, A.; SEBBA, J. y LUKE, N. (2015). *What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review*. Rees Centre, Oxford Ed.
- RYAN, N. E. y EL AYADI, A.M. (2020). «A call for a gender-responsive, intersectional approach to address COVID-19». *Global Public Health*, 15(9), 1404-1412.
<<https://doi.org/10.1080/17441692.2020.1791214>>
- SALGADO, A. (2007). «Qualitative research: Designs, assessment of methodological rigor and challenges». *Liberabit*, 13, 71-78.
- SEBBA, J. et al. (2015). *The educational progress of looked after children in England: Linking care and educational data*. Rees Centre, Oxford Ed.
- SEGÚ, M. y GONZÁLEZ, E. (2020). *Caminos del Norte, caminos de tránsito*. En: QUIROGA, V. y CHANGAS, E. *Empuje y audacia*. [Cross-border migration of adolescents and unaccompanied youth]. Siglo XXI.
- SUÁREZ RELINQUE, C.; MORAL ARROYO, G. del y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M. T. (2013). «Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología». *Psychosocial Intervention*, 22 (1), 71-79.
<<https://doi.org/10.5093/in2013a9>>
- TAYLOR, S. y BODGAN, R. (1990). *Introduction to qualitative research methods*. Barcelona: Paidós.
- TILBURY, C. (2010). «Educational status of children and young people in care». *Children Australia*, 35 (4), 7-13.
<<https://doi.org/10.1017/S1035077200001231>>
- UNICEF ESPAÑA (2020). *Impact of the Covid-19 crisis on the most vulnerable children: Reimagining reconstruction in terms of children's rights*. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/recursos/informe-infancia-covid/covid19-infancia_vulnerable_unicef.pdf>.
- VALLE, J. del y FUERTES, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- VALLE, J. del; PÉREZ-GARCÍA, S.; ÁGUILA-OTERO, A.; GONZÁLEZ-GARCÍA, C. e IRIANA SANTOS, I. (2019). «No one ever asked us. Young people's evaluation of their residential childcare facilities in three different programmes». *Psicothema*, 31 (3), 319-326.
<<https://doi.org/10.7334/psicothema2019.129>>
- VALLEJO-SLOCKER, L.; FRESNEDA, J. y VALLEJO, M. A. (2020). «Psychological well-being of vulnerable children during the Covid-19 pandemic». *Psicothema*, 32 (4), 501-507.
<<https://doi.org/10.7334/psicothema2020.218>>
- VALLEJO-SLOCKER, L.; SANZ, J.; GARCÍA-VERA, M. P.; FRESNEDA, J. y VALLEJO, M. A. (2022). «Mental health, quality of life and coping strategies in vulnerable children during the COVID-19 pandemic». *Psicothema*, 34 (2), 249-258.
<<https://doi.org/10.7334/psicothema2021.467>>

Normativas y textos legislativos consultados

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Instrumento de ratificación del 30 de noviembre de 1990. Publicado en el BOE núm. 313 de 31 de diciembre de 1990.

LEY 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia.

LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Gobierno de España.

DECRETO 152/2017, de 9 de mayo, por el que se aprueba la actualización del instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (Balora).

REAL DECRETO 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.