

# Dimensiones socioeducativas específicas del alumnado universitario con medida administrativa de protección

## Specific socio-educational dimensions of university students with administrative protection measure

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-624>

### **Deibe Fernández Simo**

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

Universidad de Vigo

### **Joana Miguelena Torrado**

<https://orcid.org/0000-0002-7467-1291>

Universidad del País Vasco

### **María Victoria Carrera Fernández**

<https://orcid.org/0000-0002-7467-1291>

Universidad de Vigo

### **Nazaret Blanco Pardo**

<https://orcid.org/0000-0001-9106-1818>

Universidad de Vigo

### **Resumen**

El colectivo de niñas, niños y adolescentes que reside en recursos residenciales del sistema de protección a la infancia tiene dificultades sociales específicas que inciden negativamente en el proceso de inclusión escolar. La adolescencia tutelada presenta peores indicadores académicos que sus coetáneos. Las investigaciones previas indican que son excepcionales los casos en los que llegan a cursar estudios superiores y más aún universitarios. El presente estudio se propuso analizar que dimensiones socioeducativas afectan al itinerario universitario

del alumnado procedente de estos recursos residenciales de protección en el momento de inicio de los grados universitarios. Para ello, se diseñó una investigación cualitativa según el enfoque de la teoría fundamentada. En la fase uno, se realizaron 154 entrevistas durante cuatro seguimientos longitudinales de 36 meses de duración cada uno. En la fase dos, se realizaron 18 entrevistas para la elaboración de seis relatos de vida. Participaron 10 estudiantes, siete alumnas y tres alumnos. Las participantes estudiaron en campus pertenecientes a las universidades de Santiago de Compostela, A Coruña y Vigo. Los resultados indican que la situación de vulnerabilidad de la juventud tutelada se incrementa en el momento en el que acceden a la universidad. La cobertura del sistema de protección desaparece cuando abandonan los recursos residenciales y la ausencia de colchón social y de apoyo institucional condicionan el proceso de integración del colectivo. Asimismo, durante la etapa universitaria se incrementan los déficits socioeducativos en las dimensiones que favorecieron la superación de las metas escolares. Se concluye que las universidades y el sistema de protección deben implantar mecanismos de apoyo que favorezcan los itinerarios académicos de este colectivo. La responsabilidad corporativa universitaria tiene pendiente afrontar las necesidades del alumnado en situación de vulnerabilidad por factores sociales.

*Palabras clave:* universidad, exclusión social, desigualdad social, estrategias educativas, igualdad de oportunidades, estudiante universitario, sistema de protección.

### **Abstract**

Youth living in protection system's centers have specific social difficulties that affect negatively the process of school inclusion. The adolescents protected by the protection system present worse academic indicators than their peers. The previous investigations indicate that few of this young people attend University courses. The present study aimed to analyze which socio-educational dimensions affect the University itinerary of students who, at the time of starting their degrees, come from residential protection centers. A qualitative investigation organized in two phases according to the grounded theory was designed. In phase one, 154 interviews during four longitudinal follow-ups of 36 months each one were carried out. In phase two, 18 interviews were conducted to prepare six life stories. 10 students participated in the research, seven female students and three male students. The participants studied at campus that belong to Santiago de Compostela, A Coruña and Vigo universities. The results indicate that the situation of vulnerability of youth in care increases at the time they start the University. The coverage of the protection system disappears when the youngs leave the residential protection centers. The absence of a social and institutional support hinder the process of integration of these youngs. Socio-educational

deficits, related with the dimensions that favored overcoming school goals, increase during the University time. It is concluded that Universities and the protection system must implement support mechanisms that favor the academic itineraries of these youngs. University corporate responsibility has yet to address the needs of vulnerable students due to social factors.

*Keywords:* universities, social exclusion, social inequality, educational strategies, inclusion, university students, foster care.

## Introducción

El itinerario formativo condiciona las posibilidades de superación de la situación de exclusión social durante la transición a la vida adulta. La formación del colectivo de niñas, niños y adolescentes bajo una medida de protección debería de ser una prioridad en la actuación protectora y también una responsabilidad compartida con el departamento de Educación (Montserrat et al., 2013; Miguelena, 2019). El alumnado con expediente administrativo de tutela se encuentra en una situación de invisibilidad en la escuela, lo que hace que no sea objeto de atención especial ni haya una conciencia de problema a abordar (Montserrat et al., 2013). De hecho, hasta 2010 únicamente Reino Unido recogía los datos sobre el ámbito educativo del colectivo bajo una medida de protección y España, hasta la actualidad sigue sin recogerlos de una manera sistemática (a excepción de algunos estudios en Catalunya o País Vasco) (Montserrat & Casas, 2010; Miguelena, 2019). No obstante, la literatura científica indica que este colectivo de niñas, niños y adolescentes presentan dificultades sociales propias y mayores desafíos educativos que la población normativa (Tilbury, 2010; Gairal-Casadó et al., 2021), que se traducen en una preocupante situación de exclusión académica (Jariot et al., 2015; Martín et al., 2020; Melendro et al., 2020; Montserrat & Casas, 2010). En el marco de una ausencia de información oficial sobre los itinerarios formativos del colectivo, cobran un gran valor las estadísticas propias que ofrecen las entidades del tercer sector que acompañan a este colectivo. En Galicia, el programa de apoyo a la transición a la vida adulta (Mentor) atiende a la juventud que, teniendo expediente de protección, precisa de acompañamiento socioeducativo para su emancipación. El programa es propio de la Xunta de Galicia, lo cofinancia junto del Fondo Social Europeo, pero es gestionado por

una organización del tercer sector (IGAXES). Mentor dispone de plazas residenciales en viviendas tuteladas, situadas en las siete principales ciudades gallegas, para jóvenes con medida de protección de hasta 21 años (excepcionalmente 25 años) que tengan pendiente la consecución de las metas propias de la vida adulta. Desde este programa se facilita el proceso de inserción sociolaboral tanto a jóvenes en acogimiento residencial en otros recursos del sistema de protección como a juventud con medida de apoyo familiar. La media anual de participantes en activo en el programa Mentor, entre los años 2015 y 2020, es de 539 (tabla I). En la población atendida durante ese quinquenio, hay una media del 81,01% de jóvenes que no disponen de la formación básica obligatoria (IGAXES, 2021). Esta situación es verdaderamente preocupante si tenemos en cuenta que se accede al programa con la edad de escolarización obligatoria ya superada (16 años).

El alumnado que vivencia una trayectoria de exclusión formativa sufre impactos negativos que afectan especialmente a los grupos que están en una situación de mayor vulnerabilidad social (Tabarini et al., 2018), cuyas consecuencias se prolongan durante el itinerario vital en dimensiones tales como el bienestar subjetivo de calidad de vida (Montserrat et al., 2019). El conocimiento de las condiciones propias del alumnado en protección es relevante para poder adecuar la actuación del sistema educativo a las necesidades del colectivo. Las investigaciones previas permiten conocer cómo determinadas acciones pedagógicas de la escuela pueden incidir en la integración escolar de la adolescencia en protección. A modo de ejemplo, los resultados indican que la relación entre estudiantes y docentes tiene especial impacto cuando el alumnado procede de un contexto social vulnerable (Wanders et al., 2020). Las dinámicas relacionales son una dimensión determinante en la inclusión escolar de la adolescencia en protección (García-Molsosa et al., 2021). La adolescencia en protección percibe el ámbito académico en función del repertorio conductual que observa en el profesorado. En esta línea, la percepción que el alumnado tiene de la implicación social del cuerpo docente afecta a la mejora su propia competencia social (Sincer et al., 2022). Lo expuesto pone de relieve la importancia de las prácticas pedagógicas en los procesos de inclusión escolar.

La situación de vulnerabilidad del alumnado en protección durante el itinerario escolar, dificulta la posibilidad de que cursen estudios superiores. Diversas investigaciones indican que la adolescencia que vive

TABLA I. Participantes en el programa Mentor sin estudios básicos obligatorios

<b>Año</b>	<b>Participantes</b>	<b>Porcentaje sin estudios básicos obligatorios</b>
2015	513	81,48%
2016	534	81,7%
2017	519	80,40%
2018	545	80,47%
2019	560	82,37%
2020	566	79,64%

Fuente: IGAXES3 (2021). Elaboración propia.

en centros residenciales de protección tiene menos opciones de realizar itinerarios formativos post obligatorios que sus coetáneos (Day et al., 2013; García-Molosa et al., 2021). La situación de exclusión académica del colectivo es especialmente acentuada en el acceso a la universidad (Jackson & Cameron, 2012), siendo excepcionales los casos en los que consiguen cursar formación universitaria (Miguelena et al., 2018; 2022), presentando peor evolución académica cuando logran acceder (Day et al., 2013). El alumnado en protección sufre dificultades propias de la vida en exclusión social, que condicionan las expectativas con las que planifican la formación en su itinerario vital. Son los déficits de apoyos institucionales y las experiencias vividas durante el itinerario escolar, los factores que inciden en las posibilidades de acceso y estudios superiores (Fernández-Simo et al., 2021). El alumnado en protección tiene aspiraciones de cursar estudios post obligatorios al igual que sus coetáneos (Geiger et al., 2018; Miguelena et al., 2022), pero las dimensiones expuestas limitan las posibilidades de lograrlo. No debemos olvidar que los estudios universitarios comienzan a la par que comienza su tránsito a la vida adulta, muchas veces incierto y lleno de dificultades y obstáculos. La salida del sistema supone, en una gran parte, el cese de los recursos que hasta entonces contaban (habitación, terapia, refuerzos académicos, etc.) (Goyette, 2010; 2019). Es un tránsito obligado, forzoso donde estas y estos jóvenes no cuentan con la autonomía en la gestión de sus tiempos (De Juanas et al, 2020b), afecta negativamente a su itinerario académico (Hollingworth & Jackson, 2016).

La juventud con medida protectora sabe que obtener un título universitario supone una ocasión excepcional en el camino de la superación de la situación de exclusión social (Gairal-Casadó et al., 2021; Kirk et al., 2013). De hecho, los pocos datos encontrados sobre el porcentaje de jóvenes procedentes del sistema de protección llegan a la universidad indican porcentajes del 9% en Reino Unido (Montserrat et al., 2011), el 7,5% en Australia (Cashmore et al., 2007) o el 3,7% (Miguelena et al., 2022) ó 5% (Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats [ASJTET], 2008 citado en Montserrat y Casas, 2010) en España. Estos porcentajes son inferiores a los de la población normalizada que en España se sitúa en torno al 30%. Por el contrario, la población bajo tutela está sobrerrepresentada en los itinerarios formativos de ciclos profesionales básicos de corta duración que les permiten una inserción laboral rápida (Montserrat et al., 2013; Miguelena et al., 2021; Rodríguez et al., 2016).

Diferentes autoras y autores han analizado los factores que pueden facilitar u obstaculizar la realización de estudios postobligatorios. Entre dichos factores podemos señalar los siguientes: apoyo económico, práctico y emocional más allá de los 18 años (Martín y Jackson, 2002), especialmente durante los primeros meses de salida del sistema (Geiger et al., 2018; Watt et al., 2019; Ruff & Harrison, 2020). La literatura sobre la cuestión tiene centrado el análisis en los itinerarios escolares de la infancia y la adolescencia en protección. Esto se debe a la posibilidad de recoger los datos por su situación de tutela, algo que se complica cuando egresan del sistema y se pierde el rastro de estas y estos jóvenes. Resulta conveniente estudiar las condiciones en las que acceden a la universidad los escasos casos que lo consiguen. La información sobre los procesos de transición a la vida universitaria tiene gran valor para el diseño de prácticas profesionales de apoyo de políticas institucionales. Según Johnson (2019), continúa pendiente profundizar sobre los procesos de intervención con alumnado que cursa formación en la universidad y cuenta con expediente de protección. La presente investigación trató de estudiar el tránsito a la universidad de jóvenes que proceden de centros residenciales del sistema de protección. Nos hemos propuesto el siguiente objetivo: analizar que dimensiones socioeducativas inciden durante el inicio de la actividad universitaria en la integración académica del alumnado en protección.

## Método

### Diseño

Se diseñó una investigación cualitativa siguiendo el enfoque de la teoría fundamentada. Esta propuesta metodológica resulta especialmente indicada para incrementar la comprensión en profundidad de dinámicas sociales latentes. La metodología facilitó la explicación de los fenómenos estudiados mediante los significados otorgados a la realidad social por la juventud en protección participante (Fernández-Simo et al., 2022). La teoría fundamentada permite construir teoría en base a los datos obtenidos en la investigación, superando apriorismos teóricos sobre el tema de estudio, Se analizó la experiencia en la universidad como parte de un abordaje holístico referente a la vida en situación de exclusión social durante la transición a la vida adulta. Se pretendió la significación de la experiencia vivenciada (Martínez, 1996) mediante la imprescindible reflexión de los actos y de las prácticas. La investigación de los procesos de inclusión escolar de la juventud en acogimiento residencial precisa de análisis centradores en la experiencia subjetiva (García-Molosa et al., 2021). Las participantes identifican durante las entrevistas dimensiones que perciben como experiencias en relación a sus vivencias universitarias en situación de vulnerabilidad social. La fase uno se inició en septiembre del 2012 con el primer seguimiento longitudinal. Los seguimientos se prolongaron hasta septiembre del 2021. Los seguimientos son adecuados para el estudio de fenómenos que requieren de un análisis temporal como es el caso de los itinerarios formativos de la juventud en protección (Fernández-Simo et al., 2023). Hay que destacar las dificultades de acceso a la muestra debido al escaso número de jóvenes que inician estudios universitarios teniendo previamente abierto un expediente de protección. Cada seguimiento se realiza durante 36 meses. Se estableció una entrevista mensual, que se realizó tanto durante el curso académico como en los períodos no lectivos existentes entre cursos. El equipo de investigación consideró oportuno mantener activa la investigación durante los meses sin actividad académica. Se pretendió analizar las experiencias vivenciales como fenómenos integrales que no se paralizan durante los días no lectivos. Con todos los participantes se realizó una entrevista inicial y una final. Se realizaron 170 entrevistas, de las que 152 fueron en la fase uno y 18 en la dos. Las entrevistas de la segunda fase se

orientaron a la configuración de relatos de vida con los que se pretende analizar como la juventud participante ve su proceso de inclusión en la universidad y su itinerario académico previo. En los relatos se obtienen datos sobre la visión de los aspectos que afectaron a su trayectoria y los que observaron, durante su permanencia en el sistema de protección, en relación a iguales con los que convivieron. Todas las personas participantes fueron informadas en la primera entrevista de la intencionalidad de la investigación, así como del tratamiento de sus datos y sus derechos en relación a los aspectos éticos en la investigación. El proceso de recogida de información se inicia tras la firma de un consentimiento informado.

## Participantes

Se utilizó un muestreo por conveniencia según la oportunidad de acceso a jóvenes en protección que iniciasen estudios universitarios. La duración del proceso de toma de datos está condicionada por la disponibilidad de las personas participantes. Toda la juventud participante tiene 18 años o más y ha tenido abierto expediente de protección durante un mínimo

TABLA II. Participantes y temporalización

Fase	Código	Edad	Género	Campus	Temporalización			
					Inicio		Finalización	
					Mes	Año	Mes	Año
1	SL1	19	Femenino	Ourense	09	2012	09	2015
	SL2	18	Femenino	Pontevedra	07	2013	07	2016
	SL3	18	Femenino	A Coruña	06	2015	06	2018
	SL4	19	Femenino	Ourense	09	2018	09	2021
2	RV1	21	Masculino	Santiago	10	2021	01	2022
	RV2	19	Femenino	Lugo	11	2021	12	2022
	RV3	20	Femenino	Ourense	12	2021	01	2022
	RV4	22	Femenino	Ourense	01	2022	02	2022
	RV5	19	Masculino	Ourense	01	2022	02	2022
	RV6	19	Masculino	Santiago	01	2022	02	2022

Fuente: Elaboración propia.

de 12 meses. Las participantes de la fase uno tiene una media de 81.5 meses como menores de edad con medida protectora, siendo en la fase dos de 59.8 meses. La edad media de las personas que participaron en los seguimientos longitudinales es de 18,5 años y en los relatos de vida de 20 años.

## **Análisis de datos**

Las grabaciones de audio se transcribieron literalmente. Se realizaron análisis comparativos constantes de las transcripciones mediante la repetición de las lecturas con la intención de generar patrones y códigos (Strauss & Corbin, 1994). En la primera fase, las categorías se identificaron de forma eventual en relación a los resultados de la literatura previa sobre la cuestión. Monserrat et al. (2011) presentaron una investigación, enmarcada en el proyecto europeo “Young People from a Public Care Background: pathways to education in Europe” (YIPPEE), en la que se analizó la evolución académica de jóvenes extutelados en Cataluña. Los resultados indicaron que las dimensiones que facilitan el itinerario educativo eran las siguientes: la priorización de lo escolar durante el acogimiento, la participación en la toma de decisiones referentes al itinerario formativo; la estabilidad tanto en el centro residencial como en el educativo, la presencia de referentes adultos implicados en la cuestión escolar y la posibilidad de participar en actividades de ocio que se realicen fuera de los recursos de protección con coetáneos que no estén en acogimiento residencial. La identificación de categorías de codificación clave favoreció que el análisis de los datos se realizase en el marco establecido por los objetivos de investigación. La elaboración de sistema de categorías se estableció mediante códigos con significado referente a las situaciones vivenciadas durante la inclusión académica relativas a las redes relacionales y de apoyo; a las prácticas institucionales del sistema de protección y de las universidades; a las estrategias personales ante las dificultades sociales y a las perspectivas del colectivo de adolescentes en protección sobre las diferentes dimensiones de interés para la investigación. Los códigos se asociaron a las categorías mediante un proceso deductivo-inductivo. Los guiones iniciales nacen del marco teórico, pero son modificados por los datos, dando prioridad a las categorías emergentes que substituyen a los guiones apriorísticos

(ver tabla III). El proceso de análisis de la información se realiza según pertinencia y relevancia, cuidando la relación con el tema de estudio, proceder propio de la teoría fundamentada.

Las categorías no se limitaron a lo expuesto en la literatura previa, sino que eran abiertas como para dar cabida a los datos emergentes no

TABLA III. Evolución de las dimensiones socioeducativas durante la investigación en los guiones de las entrevistas

Dimensiones base inicio seguimientos	Dimensiones fase I	Dimensiones fase II
Priorización de lo académico durante el acogimiento residencial	Clima relacional de la unidad de convivencia propicio para el estudio	Incidencia ocasional de familia biológica no positiva para lo académico
	Las dificultades conductuales de otros residentes no afectan a las condiciones de estudio, siendo observadas como distantes	No relación con pares con repertorios conductuales no pro sociales
	Priorización de las cuestiones formativas frente a demandas contextuales	Dificultades sociales con incidencias en la priorización de lo académico Acceso a mercado laboral como medio de consecución de recursos económicos Inseguridad económica
Estabilidad personal educativo	Estabilidad de profesionales del equipo educativo	Reducción o desaparición de referentes profesionales del ámbito socioeducativo
	Valoración positiva de tiempos de atención directa individualizada del personal educativo	Dificultades de acceso a figuras profesionales de referencia
Estabilidad recurso residencial	Permanencia en el mismo centro residencial hasta la mayoría de edad	Incertidumbre habitacional durante la etapa universitaria
Referenciado pro académico	Pares de referenciado pro académico sin expediente de protección	Ausencia de referenciado
Implicación en metas académicas	Consenso con figuras profesionales de las metas en el ámbito formativo que se definen en el Proyecto educativo individualizado	Toma de decisión propia sobre el itinerario formativo
Participación en actividades de ocio con coetáneos sin expediente de protección	Posibilidad de Actividades de ocio externas al sistema de protección	Participa en actividades de ocio con pares No participación en actividades comunitarias organizadas por la universidad

Fuente: Elaboración propia.

contemplados en investigaciones anteriores. El proceso favoreció que se contemplasen todas las unidades de significado de los datos mediante comparación constante y muestreo teórico, concluyendo el análisis con la evidencia de saturación teórica (San Martín, 2014). Los códigos analíticos definitivos de esta fase se configuraron con la validación de dos expertos ajenos al equipo de investigación y con el visto bueno de las participantes en los seguimientos longitudinales. Asimismo, se realizó una entrevista final en la que las jóvenes validaron las categorías. Los resultados de esta fase fueron la base con la que se construyeron los guiones de las entrevistas de la fase 2. Los nuevos datos obtenidos permitieron retomar la codificación sustantiva evidenciando que no se obtenían nuevas dimensiones, constatando nuevamente la saturación teórica (Monge, 2015).

## Resultados

### Priorización de lo académico durante el acogimiento residencial

Los resultados indican que el itinerario académico ha sido prioritario durante la actuación protectora (ver tabla IV). “Las educadoras estaban pendientes de cómo iba en el instituto y me ayudaron siempre que tuve algún problema” (RV3), comenta una participante. “En mi caso siempre me animaron y me insistieron en que lo primero era quitar el bachillerato, las educadoras han sido fundamentales en que no hay tirado la toalla. Ha sido muy difícil quitar segundo” (RV5), argumenta un joven. El ámbito académico comparte protagonismo con otras necesidades propias de la vida en dificultad social cuando abandonan el centro de protección para acceder a la universidad. Conseguir un empleo durante los períodos no lectivos se convierte en una prioridad para disponer de los recursos económicos que permitan continuar estudiando. “Tengo que conseguir un trabajo en verano. Necesito el dinero para asegurarme poder seguir con la carrera”, (SL2), afirma una participante. “Las personas que no tenemos a nadie que nos ayude nos tenemos que valer por nosotras mismas. No nos podemos permitir despistarnos y quedarnos sin ingresos. Tenemos que trabajar sí o sí y compatibilizar trabajo y estudios” (RV2), argumenta un joven.

## Estabilidad del personal educativo

Durante el itinerario en protección disponen de referentes profesionales estables. “Carmen ha estado siempre ahí desde que llegué a la casa de familia y ha sido quien me ha apoyado en todo” (RV3), argumenta una participante refiriéndose a una educadora. “En el centro siempre estaban muy pendientes de mí, pero al salir, la cosa cambia y tienes que ser tú quien haga frente a la vida en solitario” (SL3), comenta una joven. La reducción de la presencia de figuras profesionales según se va avanzando en la etapa universitaria es generalizada en los itinerarios analizados. “Cuando entré en la facultad me di cuenta de que estaba totalmente sola” (RV2), afirma una participante. Otro universitario asegura que “en muchos momentos me sentí sin nadie a quien llamar y eso es muy duro” (RV6). “Las educadoras hacen bien su trabajo y te apoyan en todo lo que pueden... Se preocuparon mucho por mí, pero ahora yo ya no estoy con ellas. Tienen que atender a los chicos con los que están.... Yo hablo de vez en cuando por teléfono, pero ya sé que su trabajo conmigo se acabó” (SL4), argumenta una participante.

## Estabilidad en el recurso residencial

La estabilidad residencial es otro factor frecuente en la muestra (ver tabla II). “Siempre estuve en el mismo centro” (RV5), comenta un joven. “Desde que me llevaron de casa solo estuve en dos centros, aunque en el primero fue solo unas semanas. Puedo decir que realmente estuve en uno hasta que salí para venir a la universidad (RV3), explica una participante. La etapa universitaria se desarrolla con la/una incertidumbre habitacional. Las residencias universitarias públicas están diseñadas para alumnado con apoyo familiar que se va a casa durante los períodos no lectivos. La juventud sin referentes familiares precisa de improvisar soluciones para estas semanas en las que no le permiten quedarse en las residencias. “Yo he venido a la residencia porque me sale gratis, pero el problema está en Navidades, Semana Santa y agosto. En esas semanas que cierra tengo que buscarme la vida” (SL1), afirma una joven. Otra participante, que reside en un piso compartido, asegura que “hay meses en los que te ves muy mal para pagar los gastos” (RV4).

## Inseguridad de recursos económicos

La salida del centro de protección está condicionada por la incertidumbre de no disponer de recursos económicos para la vida diaria. “Cuando sales te tienes que hacer cargo de todos los gastos y no sabes si tendrás el dinero” (SL4), afirma un joven. “Una de las cosas en la que notas diferencia al salir es la necesidad de pagarte todos los gastos. Cuando estás en el centro no te preocupas por eso. Te empiezas a agobiar cuando vas a salir” (RV5), comenta una participante. “Yo tengo que preocuparme de cómo voy a llegar a fin de mes. Estas cosas no les preocupan a mis compañeras de universidad” (SL3), argumenta una participante destacando la diferencia de situación con el alumnado con apoyo social.

TABLA IV. Comparativa de dimensiones con incidencia en el itinerario formativo entre la etapa residencial en protección y la universitaria

<b>Itinerario académico acogimiento residencial</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Itinerario académico en la universidad</b>	<b>Frecuencias</b>
Presencia de referentes profesionales estables	8	Las figuras profesionales referentes reducen notablemente su presencia	6
Priorización de lo académico en la actividad diaria	8	Compatibilización de la actividad académica con la laboral	7
Permanencia en un mismo recurso residencial	9	Incertidumbre habitacional condicionada por las dificultades económicas	8
Cobertura de los gastos propios de la vida diaria desde los recursos de protección	10	Ausencia de apoyo económico para la cobertura de los gastos propios de la vida diaria	9
Amistades sin expediente en el sistema de protección que actúan como reforzadores de lo escolar	9	Déficits de apoyo social con ausencia de referentes a los que acudir en caso de problema personal	7
Participación en actividades con coetáneos en contextos comunitarios	6	No participa en las actividades comunitarias organizadas desde la universidad	7

Fuente: Elaboración propia.

## Referenciado pro académico

“A mí me ayudó mucho el conocer a chicas que jugaban al fútbol conmigo. Con ellas pasaba muchas horas y eso hizo que me motivaran para estudiar... Yo veía que ellas estudiaban y yo quería ser como ellas, pero ninguna era del centro” (SL2), argumenta una joven. La participación en actividades comunitarias es valorada como positiva para la implicación en las dinámicas escolares. Los resultados indican que las participantes en la investigación no acuden a actividades en la comunidad organizadas desde el ámbito universitario. Se recogen argumentaciones que señalan que los condicionantes de la vida en vulnerabilidad social obligan a priorizar cuestiones como la laboral. “Entre estudiar y trabajar te queda poco tiempo para meterte en otras actividades. El poco tiempo libre que te queda lo quieres dedicar simplemente a salir de fiesta y a desconectar” (RV6), afirma un joven. “Me parecen buenas algunas actividades que hacen en el campus, pero no tengo tiempo ni me siento cómoda. Una vez fui a una que era gratis. Las de pago no me lo planteo... Son muchos los gastos que tengo y lo poco que me queda para ocio lo quiero gastar en otras cosas” (SL3), comenta una participante.

La red de apoyo social no se ve reforzada durante la etapa universitaria. “Tengo buena relación con las compañeras de clase, pero no es una relación muy intensa. Nos llevamos bien, pero no las considero amigas íntimas. Tenemos problemas de vida diferentes” (SL4), manifiesta una joven. “Las personas de nuestra edad no tienen tantos problemas como los que tenemos las chicas que venimos de centros..., yo tengo otras cosas de las que preocuparme” (SL1), argumenta una participante. Las participantes destacan la diferencia entre la etapa en protección y la universitaria en lo referente a disponer de un espacio de seguridad desde el que poder tratar los problemas personales. “Con las educadoras podías hablar cuando lo necesitabas. En la universidad te relacionas con las compañeras de clase, pero es algo superficial y verdaderamente te sientes sola” (RV3), asegura una joven.

## Discusión

Los resultados obtenidos nos presentan un escenario interesante para empezar a abordar cómo el sistema de protección debe promover y blindar

los estudios universitarios entre el colectivo bajo tutela. el alumnado que accede a la universidad desde un centro residencial de protección asume el proceso de tránsito con incertidumbre personal y déficit de apoyos, algo que va en la línea de lo expuesto por Goyette (2010; 2019).

El inicio del curso supone un salto al vacío en el que compaginan los retos académicos con los propios de la vida en dificultad social. El sistema de protección no facilita un proceso de adaptabilidad gradual. En los casos analizados, la ruptura con los apoyos de los recursos residenciales ha sido abrupta, y en la línea de lo que comentan de Juanas et al., 2020 y Hollingworth & Jackson, 2016, esta obligatoriedad de egreso del sistema y falta de autonomía en la gestión de sus tiempos ha afectado a su itinerario educativo. Por otra parte, nuestros resultados evidencian que la organización burocrática de los recursos residenciales no contempla mecanismos para que el soporte de los equipos educativos se vaya regulando en función de la adaptabilidad a la vida universitaria. El alumnado en protección presenta déficits en el conocimiento de las dinámicas académicas y en habilidades para el desempeño autónomo en la universidad, algo que ya expusieron en su estudio Gairal-Casadó et al., 2021. Los resultados de nuestro estudio indicaron que el inicio de curso fue vivenciado con elevado estrés, no solo por los cambios derivados de la nueva etapa formativa, sino especialmente por las dificultades propias de la situación de exclusión social, que inciden negativamente en la inclusión en estudios postobligatorios. Estos datos son concordantes con extraídos por Randolph & Thompson, 2017 en la revisión sistemática sobre los programas de acceso a estudios postobligatorios de jóvenes que egresan del sistema de protección.

La muestra participante en la investigación vivió el inicio de la etapa universitaria con escepticismo. Sus experiencias vitales previas están marcadas por el recelo ante determinadas actuaciones administrativas y por la desconfianza en las relaciones con su propio contexto personal (De-Juanas et al., 2020a). Los datos indicaron que, en el primer contacto con su grupo de aula, observaron con cierto temor las desconocidas dinámicas académicas. No afianzaron una relación de referenciado con el profesorado del primer curso. En casos concretos, se registró la asistencia a tutorías en las que recibieron una atención individualizada, aspecto que destacaron positivamente frente a la heterogeneidad del aula (Martínez et al., 2019). Los contenidos de las tutorías se limitan a cuestiones curriculares, no estando en los temas tratados asuntos

referentes a la dimensión social y personal. El alumnado procedente de centros residenciales está acostumbrado a contar con figuras profesionales que supla los déficits de referenciado de su contexto natural, algo que la acción tutorial universitaria no consiguió cubrir.

Los resultados de nuestra investigación dejan patente la necesidad del acompañamiento socioeducativo profesional que necesita el colectivo procedente del sistema de protección, especialmente durante los primeros meses de vida fuera de los recursos residenciales. Esto va en la línea de lo indicado por distintos autores (Jackson y Martin, 2002; Montserrat et al., 2011; Geiger et al., 2018; Watt et al., 2019; Ruff & Harrison, 2020). Asimismo, los resultados indicaron que la muestra pretendió mantener la relación con alguna figura educativa que le había acompañado durante su itinerario previo, algo ya evidenciado por otras investigaciones Gairal-Casadó et al., 2021. En todos los casos, el apoyo de las educadoras sociales de los centros de protección ha sido puntual. El alumnado disculpa la poca disponibilidad de las educadoras reconociendo que tienen que ocuparse de los nuevos residentes. La búsqueda de ese apoyo obedece a la ausencia de figuras de referencia presentes en esta nueva etapa. El proceso de transición se realiza sin contar con los recursos precisos para la emancipación (Fernández-Simo et al., 2021). Los resultados indicaron que la planificación del acceso a la universidad se realizó teniendo en cuenta las circunstancias de precariedad de apoyos. Por lo tanto, no se trata de que las dificultades vividas durante el proceso hayan sido fruto de una mala praxis profesional, sino que la ausencia de mecanismos de apoyo obligó a que las transiciones se realizasen en un contexto de vulnerabilidad social.

Las participantes en el estudio disponían de oportunidades de relación con la comunidad, durante su estancia en acogimiento residencial, aunque éstas fuesen limitadas. La estrategia de los equipos educativos había contemplado la dimensión comunitaria como recurso educativo, algo imprescindible dada su escasa red social (Trull et al., 2022). Es frecuente en este colectivo que la red relacional esté compuesta por pares que conocen en el sistema de protección, presentando dificultades para establecer nuevas redes (Díaz-Esterri et al., 2021). No es este el caso de la muestra, que se relacionaban con coetáneos ajenos a los recursos residenciales, siendo esta una dimensión que favorece la implicación en la actividad escolar (Häggman-Laitila et al., 2018). Durante el proceso de transición a la universidad, la red relacional se debilitó,

observándose dificultades para establecer nuevos vínculos con otro alumnado universitario. Se constataron buenas dinámicas relacionales con el grupo aula, pero no se establecieron relaciones profundas. Sería positivo contar con apoyo profesional que configurase escenarios de seguridad desde los que apoyarse para establecer nuevas dinámicas de relación. La acción socioeducativa puede mejorar las posibilidades de la adolescencia en protección de configurar redes de apoyo y vínculos con referentes personales (De Juanas et al., 2022), que no son solo decisivas durante el itinerario académico, sino que son determinantes en el éxito del itinerario vital posterior a la universidad (Salazar & Schelbe, 2021).

El alumnado en protección no dispone de apoyo económico para la cobertura de los gastos propios de la vida diaria durante sus estudios post obligatorios (Gairal-Casadó et al., 2021; Jackson & Cameron, 2012; Rosenberg & Kim, 2018). Esta situación obliga a la necesidad de compatibilizar la actividad académica con la laboral. Se detectaron casos en los que no solo tenían que hacer frente a sus propios gastos, sino que se veían en la obligación de ayudar a su familia biológica, inmersa en una situación de vulnerabilidad social como ya constataron otros autores (Rodríguez et al., 2016). Se constatan dificultades de acceso y mantenimiento de una opción habitacional estable durante los estudios (Salazar et al., 2016), ya que éstas no disponen de opciones adaptadas a las necesidades del alumnado sin apoyo familiar y que, aunque son gratuitas, pero no les permiten quedarse en los períodos no lectivos.

## Conclusiones

Se concluye que los sistemas de protección y universitario presentan déficits de apoyos específicos para el alumnado procedente de centros residenciales de protección. La precariedad de medios disponibles durante las etapas formativas previas (García-Molosa et al., 2021), se incrementa en la Universidad al suprimirse el acompañamiento del sistema de atención a la infancia y a la adolescencia. Sería positivo generalizar, a todo el sistema universitario español, programas con perspectiva social que promocionen acciones de acompañamiento socioeducativo para la inclusión del alumnado en protección, tales como el programa para el Éxito Académico Universitario Arrakasta o Ikaslagun, realizado entre la

Universidad del País Vasco y las Diputaciones Forales Vascas (Miguelena et al., 2020), que intenta crear las condiciones necesarias para que este colectivo culmine con éxito sus estudios universitarios, así como acciones afirmativas como la reserva de plazas para jóvenes extutelados que se ha puesto en marcha en todas las universidades catalanas. Sería imprescindible que, los programas orientados al alumnado universitario en protección, dispongan de recursos y de medios económicos con los que suplir las carencias expuestas (Geiger et al., 2018). La responsabilidad corporativa universitaria tiene pendiente afrontar las necesidades del alumnado vulnerable por factor social. El sistema de protección y las universidades tienen pendiente establecer mecanismos de colaboración que favorezcan la realización de itinerarios académicos. La formación es el principal factor que posibilitará al alumnado en protección romper la cadena de la exclusión social.

## Agradecimientos

El equipo de investigación quiere agradecer la implicación de las y los jóvenes que han participado en este estudio, así como de las dos figuras especializadas que han colaborado en la parte metodológica.

## Referencias bibliográficas

- Cashmore, J., Paxman, M., & Townsend, M. (2007). The educational outcomes of young people 4–5 years after leaving care: An Australian perspective. *Adoption & Fostering*, 31(1), 50-61. <https://doi.org/10.1177/030857590703100109>
- Day, A., Dworsky, A., & Feng, W. (2013). An analysis of foster care placement history and postsecondary graduation rates. *Research in Higher Education Journal*, 19, 1–17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064665.pdf>
- De-Juanas, A., García-Castilla, F. J., Galán-Casado, D. y Díaz-Esterri, J. (2020a). Time management of young people in social difficulties: proposals for improvement in their life trajectories. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9070. <https://doi.org/10.3390/ijerph17239070>

- De-Juanas, A., García-Castilla, F.J., & Ponce de León, A. (2020b). El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas. *Revista Española de Pedagogía*, 277, 477-495. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>
- De-Juanas, A., Díaz-Esterri, J., García-Castilla, J. & Goig-Martínez, R. (2022). La influencia de la preparación para las relaciones socioafectivas en el bienestar psicológico y la autonomía de los jóvenes en el sistema de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 51-68. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.40.03](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.03)
- Díaz-Esterri, J., Goig-Martínez, R., & De-Juanas, A. (2021). Espacios intergeneracionales de ocio y redes de apoyo social en jóvenes egresados del sistema de protección. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 39-53. <https://doi.org/10.25115/psy.v13i3.4820>
- Fernández-Simo, D., Carrera-Fernández, M.V., Cid-Fernández, X.M., & Correira-Campos, E. (2023). Buenas prácticas y oportunidades de mejora en el acompañamiento socioeducativo con juventud en protección durante la transición a la vida adulta. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 583-592. <https://doi.org/10.5209/rced.79700>
- Fernández-Simo, D., Cid, X. M., & Carrera, M. V. (2021). Socio-educational support deficits in the emancipation of protected youth in Spain. *Child & Youth Care Forum*, 51(2), 329-346. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09631-3>.
- 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. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>
- Gairal-Casadó, R., García-Yeste, C., Munté, A., & Padrós, M. (2021). Study to Change Destiny. Elements That Promote Successful Trajectories in Young People who Have Been in Residential Care. *The British Journal of Social Work*, 52(4), 2253-2270. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab087>
- García-Molsosa M, Collet-Sabé J., & Montserrat C. (2021). The school experience of children in residential care: A multiple case study. *Child & Family Social Work*, 26, 1-10. <https://doi.org/10.1111/cfs.12784>
- Geiger, J. M., Hayes, M., Day, A., & Schelbe, L. (2018). A descriptive analysis of programs serving foster care alumni in higher education: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review*, 85, 287-294. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.001>

- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 43-56. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2010.17.04](https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.04)
- Goyette, M. (2019). Leaving care and the transition to adulthood. En V. R. Mann-Feder, and M. Goyette (Eds.), *Leaving Care and the Transition to Adulthood: International Contributions to Theory, Research, and Practice* (pp. 329-345). Oxford University Press.
- Häggman-Laitila, A., Saloekkilä, P., & Karki, S. (2018). Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review. *Children and Youth Services Review*, 95, 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.017>.
- Hollingworth, K., & Jackson, S. (2016). Falling off the ladder: Using focal theory to understand and improve the educational experiences of young people in transition from public care. *Journal of Adolescence*, 52, 146-53. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.08.004>.
- IGAXES3 (2021). *Memoria anual Programa Mentor*. IGAXES
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107-1114. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.041>.
- Jariot, M., Sala, J., & Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *REOP - Revista Española de orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 90-103. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15218>
- Johnson, R. M. (2019). The state of research on undergraduate youth formerly in foster care: A systematic review of the literature. *Journal of Diversity in Higher Education*, 14(1), 147-160. <https://doi.org/10.1037/dhe0000150>
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Nilsen, C., & Colvin, D. Q. (2013). Foster care and college: The educational aspirations and expectations of youth in the foster care system. *Youth and Society*, 45(3), 307-23. <https://doi.org/10.1177/0044118X11417734>
- Martín, E., González P., Chirino E., & 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\\_2020.35.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.08)
- Martin P. Y., & Jackson S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>

- Martínez, M. (1996). *Investigación cualitativa. El comportamiento humano* (2ª ed.). Trillas.
- Martínez, P., Pérez, F. J., & González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XXI*, 22(1), 189-213. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21302>
- Melendro, M., Campos, G., Rodríguez-Bravo, A. E., & Resino, D. A. (2020). Young people's autonomy and psychological well-being in the transition to adulthood: A Pathway Analysis. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01946>
- Miguelena, J. (2019). Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programas básicos de Gipuzkoa: representaciones sociales y propuestas de mejora. (Tesis doctoral). UPV/EHU. <http://hdl.handle.net/10810/42533>
- Miguelena, J., Dávila, P., & Naya, L. M. (2018). Éxito universitario en el País Vasco: el programa Arrakasta. In I. González & A.F. Canales (Coord.), *XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la Equidad* (pp. 433-442). Universidad de La Laguna.
- Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L., & Garmendia, J. (2021). ARRAKASTA programa: babes-sistematik ateratzen diren gazteek unibertsitate-ikasketak aukera-berdintasunean egiteko giltza. *EKAIA EHUko Zientzia eta Teknologia aldizkaria*.
- Miguelena, J., Dávila, P. D., Naya, L. M., & Villar, S. (2022). El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el estado español. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (40), 67-80. <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/> DOI: 10.7179/PSRI\_2022.40.04
- Miguelena, J., Garmendia, J., Naya, L. M., & Dávila, P. (2020). IkasLagun Posta. Una iniciativa de refuerzo académico en los recursos residenciales de Gipuzkoa tras el COVID-19. *Sociedad e infancias*, 4, 185-268. <https://doi.org/10.5209/soci.69291>
- Montserrat, C., & Casas, F. (2010). Educación de jóvenes extutelados: Revisión de la literatura científica española. *Educatio Siglo XXI*, 13(2), 117-138. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.240>
- Montserrat, C., Casas, F., & Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 443-453.

- Montserrat, C., Casas, F., & Llosada-Gistau, J. (2019). The Importance of School from an International Perspective: What Do Children in General and Children in Vulnerable Situations Say?. In P. McNamara C. Montserrat & S. Wise (Eds.). *Education in Out-of-Home Care. Children's Well-Being: Indicators and Research*, 22. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26372-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26372-0_2)
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S., & Beltran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex tutelados. Informes, estudios e investigación 2011*. Ministerio de sanidad, política social e igualdad. <https://www.observatoriodelainfancia.es>
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77-84. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>
- Randolph, K. A., & Thompson, H. (2017). A systematic review of interventions to improve post-secondary educational outcomes among foster care alumni. *Children and Youth Services Review*, 79, 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.07.013>
- Rodríguez, A. E., De-Juanas, A., & González, A. L. (2016). Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 109-126. <https://revistadepedagogia.org>
- Rosenberg, R. and Kim, Y. (2018). Aging out of foster care: Homelessness, post-secondary education, and employment. *Journal of Public Child Welfare*, 12(1), 99–115. <https://doi.org/10.1080/15548732.2017.1347551>
- Ruff, D., & Harrison, K. (2020). “Ask Me What I Want”: Community-based participatory research to explore transition-age foster Youth’s use of support services. *Children and Youth Services Review*, 108, 104608. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104608>
- Salazar, A. M., Jones, K. R., Emerson, J. C., & Mucha, L. (2016). Postsecondary strengths, challenges, and supports experienced by foster care alumni college graduates. *Journal of College Student Development*, 57(3), 263–279.
- Salazar, A.M., & Schelbe, L. (2021). Factors associated with post-college success for foster care alumni college graduates. *Children and Youth Services Review*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106031>

- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y ATLAS.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. [shorturl.at/jlqxM](http://shorturl.at/jlqxM)
- Sincer, I., Volman, M., Van der Veen, I., & Severiens, S. (2022). Students' citizenship competencies: The role of ethnic school composition and perceived teacher support. *Theory & Research in Social Education*. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.2014375>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 158-183). SAGE.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2018). Factors in educational exclusion: Including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1420765>
- Tilbury, C. (2010). Educational status of children and young people in care. *Children Australia*, 35, 7-13. <https://doi.org/10.1017/S1035077200001231>
- Trull-Oliva, C., Hidalgo, J. Á., Corbella, L., Soler-Masó, P., & González-Martínez, J. (2022). Sobre las estrategias metodológicas de los/as educadores/as para contribuir al empoderamiento juvenil. *Educación XX1*, 25(1), 459-483. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30014>
- Wanders, F. H. K., Van der Veen, I., Bert, A., & Maslowski, R. (2020). The influence of teacher-student and student-student relationships on societal involvement in Dutch primary and secondary schools. *Theory & Research in Social Education*, 48(1), 101-119. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1651682>
- Watt, T., Faulkner, M., Bustillos, S. & Madden, E. (2019). Foster Care Alumni and Higher Education: A Descriptive Study of Post-secondary Achievements of Foster Youth in Texas. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36, 399-408. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0569-x>

**Información de contacto:** Deibe Fernández Simo. Universidad de Vigo, Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Facultad de Educación e Trabajo Social. 32004 Campus de As Lagoas, Ourense. E-mail: [jesfernandez@uvigo.es](mailto:jesfernandez@uvigo.es)