

Julio Rodríguez Rodríguez; Daniel Ortega Ortigoza; Nuria Fuentes-Peláez

Páginas/ Pages 219-242

---

## LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO RESIDENCIAL FRENTE AL CONFINAMIENTO POR LA COVID-19

### SOCIAL EDUCATION IN RESIDENTIAL FOSTER CARE DURING COVID-19 LOCKDOWN

Julio Rodríguez Rodríguez<sup>(1)</sup>; Daniel Ortega Ortigoza<sup>(2)</sup>; Nuria Fuentes-Peláez<sup>(3)</sup>

<sup>(1 y 3)</sup>Universidad de Barcelona (España);

<sup>(2)</sup>Universidad Autónoma de Barcelona (España)

**E-mail:** julio.rodriguez.ro@ub.edu<sup>(1)</sup>; daniel.ortega@uab.cat<sup>(2)</sup>; nuriafuentes@ub.edu<sup>(3)</sup>

**ID. ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9202-2589><sup>(1)</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-8581-4833><sup>(2)</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-0751-2140><sup>(3)</sup>

---

**Recibido:** 29/04/2021

**Aceptado:** 18/06/2021

**Publicado:** 23/06/2021

### RESUMEN

La educación social en el ámbito residencial de protección a la infancia se vio afectada por el confinamiento domiciliario. Y posteriormente, se siguió trabajando en un escenario de incertidumbre por la situación de excepcionalidad, los cambios laborales, la supresión de permisos y visitas familiares de los niños y niñas, o la falta de información clara. Los objetivos del estudio han sido explorar el significado del confinamiento para los y las profesionales de la educación social, identificar las principales dificultades percibidas, y visibilizar los elementos de afrontamiento. En esta investigación cualitativa mediante encuesta abierta online participaron 69 profesionales (71% mujeres, 29% hombres). Los resultados señalan la oportunidad, pero también la incertidumbre que ha supuesto el confinamiento, destacando el miedo al contagio y la sobrecarga laboral. Las competencias personales y el soporte emocional del equipo han sido claves para el afrontamiento del

Rodríguez Rodríguez, Julio; Ortega Ortigoza, Daniel; Fuentes-Peláez, Nuria (2021). La educación social en el ámbito residencial frente al confinamiento por la COVID-19. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 219-242. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21106>

confinamiento. Finalmente se discuten las implicaciones para el desarrollo profesional de los y las profesionales de la educación social.

**Palabras clave:**

adolescencia; educación social; exclusión social; infancia; institucionalización

**ABSTRACT**

Social education in the child protection residential care was affected by the lockdown. This essential job continued working in a context of uncertainty over the exceptionality of lockdown, job changes, the abolition of family contact and visits for children, or the lack of clear information. The goals of this study have been to explore the meaning of lockdown, to identify the main difficulties experienced, and to make visible the coping elements. This qualitative research was conducted through an online open questionnaire. 69 social educators (71% women, 29% men) answered it. The results indicate that lockdown was an opportunity, but a great uncertainty. Fear of contagion and work overload were the main difficulties. The personal skills and emotional support of the team were the most significant elements in coping lockdown. Finally, the implications for the professional development of social education professionals are discussed.

**Keywords:**

adolescence; childhood; institutionalization; social exclusion; social work

**Introducción**

En la historia moderna de la humanidad no ha habido una crisis sanitaria global como la derivada de la aparición de la COVID-19. Su propagación impacta sin precedentes, resultando una amenaza para la salud mundial (Walker et al., 2020), a la vez que ha afectado la economía global, el trabajo, la cultura, las formas de convivencia y los comportamientos individuales y sociales. La declaración del estado de alarma (BOE, 2020) y las primeras medidas temporales extraordinarias como el confinamiento domiciliario y el cese de las actividades no esenciales han tenido un gran impacto psicosocial entre la población (Rodríguez-Rey, Garrido-Hernansaiz y Collado, 2020).

Solo las profesiones esenciales han sido autorizadas a continuar su tarea de forma presencial. Una de estas ha sido la

educación social, que ha implicado que las educadoras y los educadores sociales en el sistema residencial de protección a la infancia y la adolescencia continuaran con su trabajo (CEESC, 2020). En la comunidad autónoma de Cataluña la tipología de recursos residenciales es: centro de acogida (CA), centro residencial de acción educativa (CRAE), centro residencial de educación intensiva (CREI), residencias para jóvenes sin referentes familiares, y recursos para mayores de 18 años.

La educación social en el ámbito residencial y con población infantil y juvenil constituye un perfil profesional muy especializado (Fernández del Valle, 2009), tanto por las competencias exigidas (De Juanas, Limón y Melendro, 2014; Dione y Altamirano, 2012), como por el encargo institucional que asume (Lázaro, Panchón, Ortega y Rodríguez, 2020; Montserrat y Melendro, 2017), y la complejidad de este (García y Sánchez, 2010; Vallés, 2011).

La intervención socioeducativa llevada a cabo por este colectivo profesional es una tarea con un importante componente relacional y vincular (Riera, 2011), considerándose un pilar de resiliencia para la infancia y la adolescencia en acogimiento residencial (Ciurana, 2016). El acompañamiento socioeducativo, como señala Jiménez (2011), implica estar al lado de la persona, pero también tomar parte y participar en un entramado relacional que, en palabras de Martín, Puig y Gijón (2018), se alimenta del respeto y la proximidad. Por otro lado, la educación social es una profesión que tiene asociados diversas dificultades y riesgos psicosociales: estrés, inseguridad, *burnout* y problemas de salud física (Fernández del Valle, López y Bravo, 2007; Jenaro, Flores y González-Gil, 2007); aumento en la carga de trabajo por falta de tiempo, y dificultades horarias, (Navarro, López, Heliz y Real, 2018) y agresiones físicas en el lugar de trabajo (CEESC, 2019). En relación con la pandemia, se ha detectado insatisfacción laboral, falta de recursos y formación adecuadas (Martínez-Pérez y Lezcano, 2020), y aumento del estrés, la ansiedad y la tristeza (CEESC, 2020).

Una situación adversa como la pandemia y el confinamiento domiciliario afecta, por una parte, a las formas de observarse a uno mismo y la realidad circundante. Según Cyrulnik (2003), la adversidad aparta a la persona de su proceso de desarrollo, de forma temporal,

y le corresponde a esta explicar qué ha pasado. Como señalan Granados, Alvarado y Carmona (2017) y Tortajada, Zino y Venceslao (2013), la narrativa tiene un gran potencial como instrumento para evocar las propias vivencias, así como reconstruir la propia historia. En la actualidad, las narrativas en sus diferentes formatos han experimentado un auge sin comparación (Arfuch, 2010), facilitado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y las diferentes plataformas sociales (Pink et al., 2019).

El relato, la narración o la expresión de estas vivencias es una estrategia de afrontamiento que puede servir para poner de manifiesto la resiliencia de las personas afectadas (Granados, Alvarado y Carmona, 2017). En el campo de las Ciencias Sociales, se utiliza este término para hablar del proceso de afrontamiento, aprendizaje vital y transformación que puede experimentar una persona o un grupo después de verse sometida a una situación adversa (Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1997; Vanistendael, 2018). A pesar de ser un concepto complejo (Cabanyes, 2010; Fernandes de Araújo, Teva y Bermúdez, 2015), la resiliencia sitúa el foco en las posibilidades de resurgimiento, dejando de lado los déficits, aunque no niega las dificultades (Cyrułnik, 2003; 2016). Los diferentes modelos teóricos (Cyrułnik, 2016; Grotberg, 2006; Vanistendael, 2018) ponen el foco en factores resilientes vinculados con el sujeto (inteligencia, sentido del humor, espiritualidad, etc.), su entorno (redes informales de apoyo, la familia, la comunidad, etc.) y la interrelación entre estos.

El estudio ha tenido como objetivos: 1) determinar el significado del confinamiento para las educadoras y educadores sociales en el ámbito residencial del sistema de protección a la infancia y la adolescencia, desde el punto de vista profesional; 2) detectar las principales dificultades que han tenido que afrontar durante el confinamiento, y 3) analizar los apoyos percibidos que han contribuido a sobrellevar la situación de la pandemia y el confinamiento en su entorno laboral.

## **Método**

El acercamiento a la experiencia subjetiva de las educadoras y los educadores sociales se ha abordado desde una mirada

interpretativa (Vallés, 2007), desde su subjetividad y su interpretación de la realidad (Ander-Egg, 2011; García Montejó, 2015; Sandín, 2003; Taylor y Bogdan, 1987).

La selección de las personas participantes se realizó mediante muestreo no-probabilístico (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018) de tipo bola de nieve (Sabariego, 2004), es decir, a través de personas clave que facilitaron el contacto con las personas participantes del estudio.

Se garantizó el anonimato y la confidencialidad, y no se recopilaron datos que identificasen personas ni centros de trabajo. La participación fue voluntaria, no remunerada, y se contó con el consentimiento informado explícito, como establecen el código de conducta de la UNESCO y el Código Europeo de Conducta (2018). Esta ética también incluye la redacción del presente artículo (Barbor, McGovern y Robaina, 2017; Casado y Puigdomènech, 2018).

Los criterios de inclusión fueron: 1) ser profesional de la acción socioeducativa en el ámbito residencial de protección a la infancia y la adolescencia, y 2) haber estado en activo durante el confinamiento domiciliario.

En el estudio participaron 69 personas, 20 del género masculino (29%) y 49 del femenino (71%), siendo la media de edad de 40,3 años (DT=10,05) en los hombres y de 35,1 años (DT=9,26) en las mujeres.

La experiencia profesional media es de 10,81 años (DT=9,09), siendo el mínimo un año y 36 años el máximo. El 11,6% tienen entre 1 y 2 años de experiencia, mientras que el 33,3% tienen entre 3 y 6 años de experiencia, y el 20,3% tiene entre 7 y 12 años. El 34,8% restante tiene más de 12 años de experiencia.

Con relación a la institución residencial, el 71% trabajan en centros residenciales de acción educativa (CRAE), el 11,6% en centros de acogida (CA), el 2,9% en centros residenciales de educación intensiva (CREI) y el 10,1% en residencias para jóvenes sin referentes familiares. Es decir, que el 89,9% trabaja en el sistema de protección a la infancia y a adolescencia. El 10,1% trabajan en recursos para mayores de 18 años.

La formación universitaria en educación social es mayoritaria (81,2%). El 10,1% tiene habilitación profesional que es un

reconocimiento profesional por parte del Colegio profesional, un 8,7% la titulación de integración social.

Finalmente, el 87% de las personas que han participado en el estudio cuenta con espacios de supervisión de la tarea educativa en sus respectivos centros de trabajo.

Se utilizó una encuesta elaborada *ad hoc* por el equipo de investigación, recogiendo datos sociodemográficos (edad, género, formación para el ejercicio de la profesión, años de experiencia en medio residencial, tipo de recurso residencial y existencia de espacios de supervisión). Para recoger las opiniones de las educadoras y educadores sociales, se formularon preguntas abiertas con la finalidad de recoger: a) el significado atribuido a la situación de confinamiento (“Desde el punto de vista profesional, ¿qué ha significado el confinamiento?”), b) las dificultades profesionales experimentadas durante el mismo (“¿Cuáles han sido las principales dificultades a las que has tenido que hacer frente en el ámbito laboral?”), y c) aquellos elementos que permitieron a las personas participantes afrontar la situación adversa (“¿Qué te ha ayudado a sobrellevar esta situación adversa?”). Como señalan Braun et al. (2020), al explorar experiencias de vida, un número reducido de preguntas focalizadas acostumbra a ser útil, por eso en el cuestionario se incluyeron estas tres preguntas.

Se realizó un análisis cualitativo del contenido de las respuestas, mediante el software Atlas-ti (versión 8.4), siguiendo las recomendaciones de Sabariego, Vilà y Sandín (2014) para la creación de la unidad hermenéutica y la asignación de códigos.

Después de una lectura en profundidad de las respuestas, se procedió a la codificación de estas a partir de una serie de categorías que fueron emergiendo de manera inductiva (Gibbs, 2012). Estas categorías, y su vinculación con las dimensiones Significado, Dificultades y Apoyos, se recogen en la tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones y categorías para el análisis de contenido

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>
<i>SIGNIFICADO atribuido al confinamiento</i>	Control y orden; Empoderamiento; Incertidumbre; Oportunidad; Sobrecarga; Valoración positiva de uno mismo y de los demás; Miedos y preocupaciones
<i>DIFICULTADES experimentadas</i>	Personas usuarias; Compañeras y compañeros de trabajo; Manejo de las emociones; Miedo al contagio; Condiciones laborales; Falta de información y material de protección
<i>APOYOS percibidos</i>	Soporte del equipo; Amistades y familiares; Características personales; Competencias profesionales; Mantenimiento de rutinas; Trascendencia/espiritualidad

Se utilizó una nomenclatura que identificaba a cada participante mediante un código de orden (de p01 a p99), la edad, un código para el sexo informado (s1 hombre, s2 mujer), y un código para identificar el tipo de recurso en el que trabajaban (r1 para CA; r2 para CRAE; r3 para CREI; r4 para jóvenes sin referentes familiares, y r5 para recursos de mayoría de edad). Estos códigos alfanuméricos, además, llevan asociados datos referidos a la formación universitaria y la experiencia profesional de las personas participantes.

## Resultados

A continuación, se detallan los resultados del análisis de contenido, a partir de categorías emergentes (ver tabla 1), según las temáticas *Significación del confinamiento*, *Dificultades experimentadas* y *Apoys para afrontar la adversidad*.

### *Significación del confinamiento*

El confinamiento ha representado para la mayoría una oportunidad de aprendizaje, implicando aspectos personales, profesionales y relacionales. Es decir, se ha vivido como una

oportunidad para aprender a trabajar en una situación de absoluta excepcionalidad no experimentada hasta entonces y que ha ofrecido la oportunidad de relacionarse con las personas usuarias y profesionales desde otra perspectiva y en otras condiciones.

“Reto personal y profesional por tener que adaptarse a espacios más limitados, con contacto más reducido y cambio bruscos en la rutina” (p07e31s2r1)

“Conocer más a los chavales. Reflexionar sobre nuestra tarea. Valorar en positivo la situación familiar” (p21e45s2r1)

Esta percepción, vivida como una experiencia de oportunidad ha significado un punto de inflexión, permitiendo hacer una pausa para la reflexión y pensar en las relaciones profesionales también como relaciones interpersonales afectivas:

“El confinamiento me ha vuelto a demostrar la importancia de los afectos, de los abrazos, las cosas más banales como son dar un paseo, tomar algo con los amigos o simplemente sentarse en un banco a que te dé el sol. Lo valoro muchísimo más. El tiempo con los tuyos y esas rutinas insignificantes que lo son todo” (p58e30s2r1)

Por otro lado, este tiempo de confinamiento ha permitido en algunas personas participantes tener una mirada distinta y más positiva de sí mismas, favoreciendo la autoexploración y el empoderamiento como profesionales al sentirse satisfechos con la práctica socioeducativa desarrollada.

“Una experiencia para conocer mejor mis capacidades y habilidades como educadora ante una situación adversa en la rutina diaria con las/los jóvenes y la oportunidad de crear vínculos más cercanos y afectivos con los/las jóvenes” (p41e33s2r1)

“Un reto personal y profesional, del que hemos salido bastante dignamente” (p56e26s1r1)

La reflexión sobre la experiencia ha hecho emerger la confirmación del compromiso del profesional de la educación social



con la finalidad de la acción socioeducativa, en este caso el bienestar de la infancia, y conectar con la necesidad de cuidado de las personas de su equipo:

“Una oportunidad para aprender a priorizar lo que es realmente importante y no perder de vista el objetivo de nuestra profesión: el bienestar de los niños” (p5e48s2r1)

“Una oportunidad para acompañar no solo a los usuarios del CRAE sino también a los compañeros” (p14e45s1r1)

No obstante, el confinamiento también ha tenido otros significados en las educadoras y los educadores sociales que no son tan positivos. La situación adversa se ha vivido con incertidumbre, y ha puesto de manifiesto sentimientos de extrañeza, dureza, soledad y aislamiento, crisis y abandono.

“Ha sido un aprendizaje, pero al mismo tiempo me he sentido abandonada profesionalmente, poco valorada” (p8e25s2r1)

“Desorientación, sensación que haces mal las cosas. No me sentía protegido por mi empresa” (p19e42s1r1)

El miedo y la preocupación también han sido protagonistas. En este sentido, el miedo y el contagio, tanto en el equipo como entre la familia y amistades, han sido una de las preocupaciones más relevantes de las educadoras y educadores sociales.

“Ha supuesto todo un reto donde al principio la angustia y el miedo me abrumó, a mí, a los niños y a todo el equipo” (p27e24s2r1)

“Estar lejos de la familia y no poder abrazar a los tuyos es duro. Pensar que depende de ti que alguien se contagie y enferme, asusta” (p58e30s2r1)

“He seguido trabajando igual y la presión que teníamos los educadores era muy fuerte (...) me sentía angustiada por si me contagiaba y podía pasarlo a los niños o a mi familia” (p54e23s2r1)

Finalmente, hay que señalar que el confinamiento ha sido una experiencia intensa que ha significado una sobrecarga de trabajo para

todas las y los profesionales del ámbito residencial, que ha tenido que ver con mayor estrés, cambios en las horas de atención directa y turnos de trabajo (refuerzo de turnos diarios y de fines de semana), y cansancio físico y mental.

“Aumento de horas de trabajo” (p16e35s2r1)

“Más responsabilidad en el trabajo” (p20e24s2r3)

“Más horas de trabajo, estrés y dificultades con los usuarios” (p28e29s2r3)

Atendiendo a la experiencia profesional, la inexperiencia laboral ha resignificado la pandemia como una oportunidad, si bien también se ha vivido con incertidumbre, miedo y preocupación, redundando en una sobrecarga laboral. Las personas con una experiencia laboral entre 6-12 años, han atribuido un significado más ligado a la oportunidad. Una mayor experiencia laboral ha facilitado atribuir un significado más vinculado también a la oportunidad, y permitiendo una valoración positiva de los demás.

La formación universitaria se relaciona con unas narrativas más cercanas la significación positiva del confinamiento (una oportunidad) aunque no exenta de miedo y preocupación por la incertidumbre.

En relación con el género, las educadoras atribuyen un significado más positivo al confinamiento, vinculándolo a la oportunidad, aunque sin menospreciar el miedo, la incertidumbre y la sobrecarga. Por su parte, los educadores relacionan el confinamiento con elementos más negativos, como la sobrecarga laboral y la incertidumbre.

La falta de espacios de supervisión durante el confinamiento se vincula a una narrativa en la que predomina la sobrecarga laboral y la incertidumbre.

### *Dificultades experimentadas*

Por lo que se refiere a las dificultades experimentadas, destacan las derivadas de la relación interpersonal con las personas que residen en los diferentes recursos socioeducativos y motivadas fundamentalmente por las dificultades de movilidad y el consiguiente

aumento e intensidad de la relación. En la medida en que los niños y las niñas y adolescentes se han visto también afectados por el confinamiento, y teniendo en cuenta que es una población con problemáticas diversas (por ejemplo, baja tolerancia a la frustración o dificultades en el manejo de las emociones), la complejidad y dificultad en el ejercicio profesional de las educadoras y educadores sociales se ha visto notablemente incrementada.

“Tener que estar encerrados 20 chicos menores de edad con discapacidad y/o trastorno de la conducta en el centro, sin poder salir ni delante del centro” (p23e27s2r1)

“Saber gestionar a los adolescentes a la hora de cumplir el confinamiento correctamente” (p48e34s1r1)

Por lo que respecta a las relaciones con las compañeras y compañeros de trabajo, las dificultades han sido menores, teniendo en cuenta la intensidad de la tarea y de la mayor frecuencia de tiempo de trabajo compartido entre unas y otras personas. Así, las pocas dificultades experimentadas han tenido que ver con el soporte emocional a las propias compañeras y compañeros educadores que se hayan visto desbordados en algún momento, así como las derivadas de problemas a la hora de llevar a cabo nuevas tareas.

“Gestionar el nerviosismo del personal” (p55e33s2r1)

“En algunas personas, la excesiva queja e inconformismo por todo” (p6e37s2r1)

El manejo de las emociones ha sido otra de las grandes dificultades expresadas durante el confinamiento, que ha afectado tanto a la infancia y la adolescencia confinada como a las y los profesionales socioeducativos. Lidar con las emociones en este escenario de confinamiento ha sido una dificultad añadida.

“La principal dificultad ha sido gestionar el malestar de las/los jóvenes, al no poder realizar una actividad o rutina diaria como se ejercía antes del confinamiento” (p41e33s2r1)

“Gestionar mis emociones” (p47e23s2r1)

“Esfuerzo por transmitir control y tranquilidad” (p61e48s1r1)

También el miedo al contagio, tanto de uno mismo como de las demás personas, ha significado una dificultad añadida durante el confinamiento, más allá de la inevitable confusión inicial o de las a veces informaciones contradictorias.

“Poca protección y seguridad” (p9e29s2r1)

“El riesgo de contagio” (p34e27s2r3)

“Exponerme al riesgo de coger el virus y transmitirlo” (p27e24s2r1)

Este miedo al contagio se relaciona con las condiciones laborales sufridas durante el confinamiento (cambios y aumento de las horas de atención directa y aumento de la rotación de turnos y trabajo de fin de semana), y con la falta de información clara y contrastada, así como de material de protección en los primeros momentos de la pandemia.

“No poder aclarar a los niños y las niñas cuando podrían volver a ver a sus familiares” (p3e27s2r1)

“Poca información recibida y falta de un protocolo para actuar en una situación excepcional” (p19e42s1r1)

“Principalmente la poca comprensión sobre la pandemia, la confusión general para actuar de una manera u otra” (p8e25s2r1)

“Falta de recursos sanitarios y de prevención respecto al COVID” (p27e24s2r1)

Las condiciones laborales precarias, la adaptación a los cambios en las rutinas de trabajo y la relación con las otras personas del equipo también ha sido, en ocasiones, fuente de dificultades durante el tiempo del confinamiento. Estas dificultades laborales han tenido que ver con situaciones de inseguridad, falta de medidas de seguridad o dificultades en su aplicación, la sobrecarga de horas de trabajo y de turnos, así como las dificultades a la hora de conciliar la vida laboral con la vida personal.

“Aplicar las medidas de seguridad correctamente”  
(p20e24s2r3)

“Confinarme en el centro 7 días” (p39e28s1r1)

“Sobrecarga de horas, poca estabilidad, escasez de espacios de encuentro para el equipo” (p57e26s1r1)

La pandemia y el confinamiento han comportado dificultades a la hora de seguir las rutinas diarias como las actividades escolares, los horarios de las comidas, los tiempos de entretenimiento, o las horas de descanso, entre otras. Las educadoras y los educadores sociales han tratado de adaptar esas rutinas a una realidad limitada por el confinamiento y los límites físicos del centro. Ubicar rutinas de alimentación, sueño, higiene y juego, más el seguimiento de la actividad escolar en ocasiones ha sido difícil, por lo que se han dejado de lado actividades profesionales más técnicas como, por ejemplo, diseños de planes individualizados o seguimientos.

“Volver a llevar orden al caos que se había generado en cuanto a horarios, dinámicas... en ocasiones sentía que nuestro recurso se nos había ido de las manos” (p40e32s2r1)

“Dejar de lado aspectos técnicos, tutorías, para dinamizar vida cotidiana” (p42e53s1r3)

De manera más específica, las narrativas de las personas participantes parecen señalar que una menor experiencia laboral en el ámbito refleja dificultades ligadas al manejo de la relación con las personas usuarias, la sobrecarga laboral, la adaptación a los cambios, y el manejo de las emociones. Por otra parte, una mayor experiencia laboral se vincula con dificultades en relación con la sobrecarga de trabajo, el miedo al contagio, y la adaptación a los cambios.

La formación universitaria para el ejercicio de la profesión aparece como un elemento protector frente a la dificultad de adaptarse a los cambios o relacionarse con el equipo educativo. Las personas con menor formación académica universitaria, en cambio, referencian más dificultades en estas áreas.

### *Apoyos para afrontar la adversidad*

El afrontamiento a la adversidad de la pandemia y el confinamiento no habría sido posible sin una importante serie de apoyos, donde destacan principalmente el soporte que han proporcionado las propias compañeras y compañeros de trabajo, en primer lugar, y las amistades y familiares, en segundo lugar. El soporte emocional de las educadoras y educadores ha sido el entramado relacional que ha posibilitado el afrontamiento del confinamiento, tanto a nivel individual como a nivel colectivo de los diferentes equipos profesionales.

“Mis compañeros de trabajo y la subdirectora” (p22e48s2r1)

“La piña que hemos hecho como equipo de educadores” (p26e26s2r1)

“Tener unos compañeros competentes y que saben además cómo sacarte una sonrisa” (p82e26s2r3)

Otro de los apoyos clave experimentados por las educadoras y los educadores sociales hacen referencia a las características personales (como la paciencia, la entereza, el carácter positivo o la fuerza de voluntad) y también las competencias (el saber hacer y el humor). Se hace patente una significación del valor personal.

“La mentalidad positiva que tengo siempre delante de las adversidades” (p23e27s2r1)

“Pensar en positivo” (p70e43s2r1)

“Saber que hago bien las cosas” (p1e43s1r1)

“Buen humor” (p33e30s1r1)

También es importante destacar otros apoyos manifestados, relativos al mantenimiento de determinadas rutinas personales, y a aspectos relacionados con la trascendencia y la espiritualidad.

“Salir de casa a trabajar y ayudar a los que más lo necesitan” (p17e29s1r3)

“Mis creencias” (p36e64s2r3)

“Pensar que todo el mundo está igual e incluso peor, y que todo en esta vida pasa y que en algún momento se acabaría el confinamiento” (p58e30s2r1)

De manera específica, se han encontrado relaciones entre la experiencia profesional y determinados tipos de apoyos. Así, el subgrupo de educadoras y educadores con un rango de experiencia entre 1 y 5 años, y el subgrupo con más de 12 años de experiencia son los que más valoran los apoyos del equipo. De igual manera, estos dos subgrupos también han valorado el papel de sus características personales a la hora de afrontar el confinamiento.

En cuanto al papel de la formación para el ejercicio profesional, el subgrupo de educadores y educadoras sociales con formación universitaria han verbalizado mayores elementos de apoyo en todas las categorías. Estos mismos resultados se encuentran entre aquellas personas que se han beneficiado de espacios de supervisión en su centro de trabajo.

## **Discusión**

Los resultados del estudio señalan que la experiencia del confinamiento ha significado una oportunidad de aprendizaje desde el punto de vista profesional, pero también desde el punto de vista personal. El trabajo en esta situación de absoluta excepcionalidad se ha sentido como una oportunidad para relacionarse de manera distinta con los niños y las niñas, así como los adolescentes, teniendo en cuenta que todas las personas implicadas se han visto afectadas por el impacto que ha supuesto el confinamiento domiciliario en el recurso residencial.

Por otra parte, se ha puesto de manifiesto que la pandemia y el confinamiento domiciliario han implicado una situación adversa de extrema gravedad e intensidad, y en la que han aflorado sentimientos y emociones experimentadas por las educadoras y los educadores sociales como la incertidumbre, la extrañeza, la soledad o el aislamiento entre otras. La extraordinaria y excepcional naturaleza de la situación, así como la incertidumbre por la magnitud de la pandemia a tenor de la durabilidad y dureza del confinamiento, han propiciado

una mayoritaria percepción de aislamiento social y soledad profesional y personal de acuerdo con los significados atribuidos por las personas participantes en la investigación.

La pandemia y el confinamiento también han generado en las personas participantes el miedo al contagio de una enfermedad que en los medios de comunicación se ha asociado a una muerte en soledad. A todo esto, hay que añadir la sobrecarga de trabajo que ha significado la pandemia, y que ha implicado más responsabilidad, más horas de trabajo y más exposición a situaciones de conflicto en el trabajo, tanto con las mismas personas atendidas como con el equipo educativo. Estos resultados refuerzan la conveniencia de mejorar las condiciones laborales de una profesión tan compleja y no exenta de riesgos psicosociales como es la educación social (Fernández del Valle y López, 2007; Navarro, López, Heliz y Real, 2018), y con un fuerte componente vocacional (Izquierdo, Escarbajal y Latorre, 2016). El confinamiento y la pandemia han producido mayor insatisfacción laboral, como ponen de manifiesto Martínez-Pérez y Lezcano (2020), con el consiguiente aumento del estrés, la ansiedad y la tristeza (CEESC, 2020; Fuentes-Peláez, Crous, Lapadula y Rabassa, 2020).

No obstante, el confinamiento domiciliario ha significado también una oportunidad para el crecimiento personal y profesional, que ha permitido aflorar nuevas miradas hacia uno mismo, las compañeras y compañeros de trabajo y las personas usuarias de los diferentes recursos residenciales. Estos cambios se consideran procesos de resiliencia (Vanistendael, 2018). Los estudios señalan que la activación de procesos de resiliencia permite sobreponerse a las adversidades actuando como un factor protector frente al desgaste laboral (Nitschke et al. 2021; Vicente de Vera y Gabari, 2019), además de permitir un cambio de mirada hacia los contextos y personas en situación de vulnerabilidad social (Muñoz y De Pedro, 2005).

En el caso de las educadoras y los educadores sociales participantes, las principales dificultades se relacionan con los problemas de movilidad por el confinamiento domiciliario, que implicaron un mayor contacto con las personas participantes, y supuso en muchos casos una carga emocional más intensa. De esta manera, el manejo de las emociones, y el soporte y la contención emocional significaron una sobrecarga de los equipos en el



acompañamiento de la infancia y la adolescencia. El aislamiento ha afectado considerablemente a las personas (Ramírez, Castro, Lerma, Yela y Escobar, 2020; Serafini et al., 2020).

Con todo, el miedo al contagio de la COVID-19, tanto en las mismas educadoras y educadores sociales y sus familiares, como en la infancia y adolescencia, han sido otras de las dificultades en un contexto laboral en el que han aumentado las horas y turnos de trabajo. Al igual que en la población general, la información sobre la pandemia o las estrategias de protección física frente al contagio no siempre se han recibido como un elemento facilitador en la tarea socioeducativa. Las dificultades organizativas, así como la sobrecarga de trabajo y las complicaciones en las condiciones laborales, podrían disminuir capacidad de afrontamiento resiliente (Pacheco-Mangas y Palma-García, 2019).

Finalmente, se destacan la importancia de los vínculos afectivos y el papel de soporte emocional y profesional del equipo educativo. Los resultados señalaban que la presencia y el soporte emocional proporcionado por las compañeras y compañeros fueron uno de los puntos de apoyo más importantes en los momentos de adversidad, junto con el soporte familiar, y el sentimiento de competencia personal y grupal para hacer frente a las dificultades. El sentimiento de competencia emocional y social son elementos de resiliencia (Knight, 2007; Vanistendael, 2018). Como destacan Del Rincón (2018), Grotberg (2006), Nitschke et al. (2021), Puig y Rubio (2013), Rojas Marcos (2010) o Vanistendael, Vilar y Pont (2009), entre otros, la presencia de otras personas con las que poder contar constituyen una base sólida para la resiliencia. Se trata de poder contar con figuras de apego (Bowlby, 1986; 1998) o tutores de resiliencia (Cyruknik, 2016).

En conclusión, la investigación muestra que el complejo y delicado trabajo de la profesión de la educación social con infancia y adolescencia en el ámbito residencial se ha visto afectado de manera significativa por la situación de la pandemia y el confinamiento. Se ha puesto de manifiesto que esta adversidad ha tenido efectos en su capacidad de afrontamiento. Y que el cuidado de personas en situación de riesgo de exclusión social implica un desgaste emocional considerable que se ve dificultado por una situación tan excepcional

como ha sido el confinamiento domiciliario de la población y el aislamiento a que se han visto sometidos los niños, niñas y adolescentes que viven en instituciones residenciales, dificultando y haciendo aún más compleja la intervención socioeducativa. En el manejo de esta situación de excepcionalidad, se ha puesto de manifiesto la relevancia de la formación académica, así como la presencia de espacios de supervisión, y la importancia del cuidado y el apoyo del equipo educativo, siendo todos ellos elementos de afrontamiento resiliente.

Con relación a las limitaciones del estudio, la participación ha tenido lugar en un contexto de extraordinaria dificultad, y sobrecarga laboral y personal de los equipos, descartándose poder llevar a cabo entrevistas en profundidad de manera presencial (atendiendo a las limitaciones de movilidad) pero también de manera *online*, dada la sobrecarga y saturación de los equipos. En cuanto al tamaño de la muestra, que es considerable a tenor de las autoras y autores consultados (Hennink, Kaiser y Marconi, 2017; Robinson, 2014), no permite una generalización de los datos; por lo que ha resultado otra limitación.

Ante todo lo expuesto este estudio -pensamos- contribuye al conocimiento de las consecuencias del confinamiento de las educadoras y educadores sociales que trabajan en instituciones residenciales, siendo uno de los pocos estudios existentes, junto con el de Martínez-Pérez y Lezcano (2020). Las evidencias que aporta la presente investigación contribuyen a visibilizar una profesión compleja, que interviene con un colectivo en situación de especial vulnerabilidad (como es el de la infancia y la adolescencia tutelada), y que requiere, en definitiva, un abordaje institucional para favorecer el bienestar de la profesión (Lewing y McLean, 2016).

## Referencias

Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Córdoba: Brujas.

Arfuch, L. (2010). Sujetos y narrativas. *Acta Sociológica*, 53, 19-41.

Babor, T. F.; McGovern, T.; Robaina, K. (2017). Dante's Inferno: Seven Deadly Sins in Scientific Publishing and How to Avoid Them. En: T. F.

Rodríguez Rodríguez, Julio; Ortega Ortigoza, Daniel; Fuentes-Peláez, Nuria (2021). *La educación social en el ámbito residencial frente al confinamiento por la COVID-19. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 19, 2021, 219-242. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21106>

- Babor, K. Stenius; R. Pates; M. Miovský; J. O'Reilly; P. Candon (eds.), *Publishing Addiction Science: A Guide for the Perplexed*, (267–298). London: Ubiquity Press.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Braun, V.; Clarke, V.; Boulton, E.; Davey, L.; McEvoy, C. (2020): The online survey as a *qualitative* research tool, *International Journal of Social Research Methodology*, 1-14. DOI: 10.1080/13645579.2020.1805550
- Cabanyes, J. (2010). Resiliencia: una aproximación al concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 3(4), 145-151. DOI: 10.1016/j.rpsm.2010.09.003
- Campos, G.; Ochaita, E.; Espinosa, M. A. (2011). El acogimiento residencial como contexto de desarrollo desde la perspectiva de sus profesionales. *Educación y Diversidad*, 5(1), 59-71.
- Caride, J. A. (2009). Elogio de la Pedagogía Social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social. *Revista de Educação Pública*, 18(38), 449-468.
- Caride, J. A. (2017). Cruzando límites: sobre los desafíos de la educación social en tiempos de incertidumbre. *RES, Revista de Educación Social*, 25, (s. p.).
- Casado, M.; Puigdomènech, P. (Coords.) (2018). *Documento sobre los aspectos éticos del diálogo entre ciencia y sociedad*. Barcelona: Observatori de Bioètica i Dret, Universitat de Barcelona.
- Ciurana, A. (2016). *El tutor de resiliència al sistema de protecció a la infància* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona, Facultad de Educación. Barcelona, España.  
[https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/398010/ACS\\_TESI.pdf?sequence=1](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/398010/ACS_TESI.pdf?sequence=1)
- Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (2019). *Informe sobre la situació professional i laboral als diferents centres i recursos del sistema de protecció a la infància i l'adolescència de Catalunya*. CEESC.
- Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (2020). *Informe. L'Educació Social enfront i després de la COVID-19*. CEESC.
- Cruz, L. (2011). Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida. *Pedagogia i Treball Social*, 2, 66-88.
- Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2016). ¿Por qué la resiliencia? En B. Cyrulnik; M. Anaut (Coords.), *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida* (p. 12-21). Barcelona: Gedisa.

De Juanas, A.; Limón, M. R.; Melendro, M. (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *Interfaces Científicas*, 3(1), 89-102.

Del Rincón, B. (2016). Resiliencia y educación social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 79-94.

Fernandes de Araújo, L.; Teva, I.; Bermúdez, M. P. (2015). Resiliencia en adultos: una revisión teórica. *Terapia Psicológica*, 33(3), 257-276.

Fernández del Valle, J. (2009). Evolución histórica, modelos y funciones del acogimiento residencial. En: A. Bravo; J. Fernández del Valle, *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial* (p. 11-24). Santander: Gobierno de Cantabria.

Fernández del Valle, J.; López, M.; Bravo, A. (2007). Job stress and burnout in residential childcare workers in Spain. *Psicothema*, 19(4), 610-615.

Fuentes-Peláez, N.; Crous, G.; Lapadula, C.; Rabassa, J. (2020). *Reptes i propostes dels i les professionals per al desenvolupament de l'acció socioeducativa en temps de pandèmia*. Barcelona: Diputació de Barcelona i FEDAIA. <https://tinyurl.com/y35rownz>

García Montejo, S. (2015). Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. En L. Abero; L. Berardi; A. Capocasales; S. Garcia Montejo; R. Rojas, *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (p. 101-118). Montevideo (Uruguay): CLACSO.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Granados, L. F.; Alvarado, S. V.; Carmona, J. (2017). Narrativas y resiliencia. Las historias de vida como mediación metodológica para reconstruir la existencia herida. *CES Psicología*, 10(1), 1-20.

Grotberg, E. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.

Henink, M. M.; Kaiser, B. N.; Marconi, V. C. (2017). Code Saturation Versus Meaning Saturation: How Many Interviews Are Enough? *Qualitative Health Research*, 27(4), 591-608. DOI: 10.1177/1049732316665344

Hernández-Sampieri, R.; Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D.F. (México): McGraw-Hill.

Izquierdo, T.; Escarbajal, A.; Latorre, P. A. (2016). Motivaciones que condicionan la formación y previenen la exclusión social de los futuros

educadores. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 385-397. DOI: 10.6018/rie.34.2.238381

Jenaro, C.; Flores, N.; González-Gil, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 107-121.

Jiménez, O. (2011). Aproximación conceptual al acompañamiento pedagógico: una lectura desde la educación social. En: S. Moyano; J. Planella (eds.), *Voces de la educación social* (p. 121-130). Barcelona: UOC.

Knight, C. (2007). A resilience framework: perspectives for educators. *Health Education*, 107(6), 543-555. DOI: 10.1108/09654280710827939

Kotliarenko, M. A.; Cáceres, I.; Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington D.C. (USA): Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud.

Lázaro, A.; Ortega, D.; Panchón, C.; Rodríguez, J. (2020). *Informe. La figura de l'educadora i l'educador social a l'actual sistema català d'Atenció i de Protecció a la Infància i l'Adolescència*. Barcelona: CEESC.

Lazarus, R.; Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez-Roca.

Lewing, K.; McLean, S. (2016). Caring for our frontline child protection workforce. *Child Family Community Australia*, 42, (s. p.).

Martín, X.; Puig, J. M.; Gijón, M. (2018). Reconocimiento y don en la educación social. *EDETANIA*, 53, 45-60.

Martínez-Pérez, A.; Lezcano, F. (2020). Percepción del Impacto de la Covid-19 en los Profesionales de la Educación Social que Trabajan con Menores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 223-243. DOI: 10.15366/riejs2020.9.3.012

Montserrat, C.; Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XXI*, 20(2), 113-135. DOI: 10.5944/educXX1.13667

Muñoz, V.; De Pedro, F. (2005). Educar en la resiliencia. Un cambio de mirada en la atención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124.

Navarro, I.; López, B.; Heliz, J.; Real, M. (2018). Estrés laboral, burnout i estrategias de afrontamiento en trabajadores que intervienen con menores en riesgo de exclusión social. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 78, 68-96.

Nitschke, J. P.; Forbes, P. A.; Ali, N.; Cutler, J.; Apps, M. A.; Lockwood, P. L.; Lamm, C. (2021). Resilience during uncertainty? Greater social connectedness during COVID-19 lockdown is associated with reduced

distress and fatigue. *British Journal of Health Psychology*, 26, 553-569. DOI:10.1111/bjhp.12485

Pacheco-Mangas, J.; Palma-García, M. O. (2019). La resiliencia en Servicios Sociales Comunitarios: un abordaje desde la perspectiva de los profesionales. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 4, 29-38.

Pérez-Serrano, G. (2004). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Pink, S.; Horst, H.; Postill, J.; Hjorth, L.; Lewis, T.; Tacci, J. (2019). *Etnografía digital*. Madrid: Morata.

Puig, G.; Rubio, J. L. (2013). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa.

Ramírez, J.; Castro, D.; Lerma, C.; Yela, F.; Escobar, F. (2020). Consequences of the COVID-19 pandemic in mental health associated with social isolation. *SciELO Preprints*. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.303

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. *BOE*, núm. 67, 25390-25400.

Robinson, O. C. (2014) Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide, *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41, DOI: 10.1080/14780887.2013.801543

Rodríguez-Rey, R.; Garrido-Hernansaiz, H.; Collado, S. (2020). Psychological impact of COVID-19 in Spain: Early data report. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 550-552. DOI: 10.1037/tra0000943

Rojas-Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Barcelona: Espasa.

Ruiz, C. (2003). Algunas claves de entendimiento de la Educación Social desde la perspectiva histórica. En: C. Ruiz (coord.), *Educación social. Viejos usos y nuevos retos* (17-46). Valencia: Universitat de València.

Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En: R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (127-163). Madrid: La Muralla.

Sabariego, M.; Vilà, R.; Sandín, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con Atlas.ti. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133. DOI:10.1344/reire2014.7.2728

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Serrafini, G.; Parmigiani, B.; Amerio, A.; Aguglia, A.; Sher, L.; Amore, M. (2020). The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the

Rodríguez Rodríguez, Julio; Ortega Ortigoza, Daniel; Fuentes-Peláez, Nuria (2021). La educación social en el ámbito residencial frente al confinamiento por la COVID-19. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 19, 2021, 219-242. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21106>

general population. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(8), 531-537. DOI: 10.1093/qjmed/hcaa201

Solé, J. (2020). Abandonar o resistir frente a las paradojas de la educación social. En. C. Sánchez-Valverde; A. Montané (coords.), *La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica* (p. 145-163). Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.

Suárez, C.; Del Moral, G.; González, M. T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychological Intervention*, 22(1), 71-79.

Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tortajada, L.; Zino, J.; Venceslao, M. (2013). Narrar(se) para narrar. Narraciones analógicas y digitales. En: A. Forés; A. M. Novella (coord.), *7 retos para la educación social* (35-43). Barcelona: Gedisa.

Walker, P.; Whittaker, C.; Watson, O. et al. (2020). *The Global Impact of COVID-19 and Strategies for Mitigation and Suppression* – London (UK): Spanish translation. Imperial College London. DOI: 10.25561/77735

Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Vallés, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Vanistendael, S. (2018). *Hacia la puesta en práctica de la resiliencia*. Ginebra: BICE.

Vanistendael, S.; Vilar, J.; Pont, E. (2009). Reflexiones en torno a la resiliencia. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 43, 93-103.

Vicente De Vera, I.; Gabari, M. I. (2019). Liderazgo pedagógico en Educación Secundaria: aportaciones desde la evaluación de burnout-resiliencia en docentes. *IJELM – International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 104-134. DOI: 10.17583/ijelm.2019.3519

Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 70, 17-38.



### **Para saber más de la/los autora/es...**

#### **Julio Rodríguez Rodríguez**

Doctor en Educación y Sociedad. Licenciado en Psicología y diplomado en Educación Social. Máster en Intervenciones sociales y educativas. Educador social en el sistema de protección a la infancia, en el ámbito residencial desde hace 25 años. Profesor asociado en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona y en la Universitat Oberta de Catalunya. Miembro del Grupo de Investigación en Intervenciones Socioeducativas en la Infancia y la Juventud (GRISIJ-UB).

#### **Daniel Ortega Ortigoza**

Doctor en Educación y Sociedad. Diplomado en Educación Social. Máster en Intervenciones sociales y educativas. Educador social de medio residencial desde hace más de 7 años. Educador en medio abierto de Justicia Juvenil. Profesor asociado en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Infancia y Adolescencia en Riesgo Social (IARS).

#### **Nuria Fuentes-Peláez**

Doctora en Pedagogía. Catedrática del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Sus investigaciones se relacionan con el ámbito de la protección a la infancia y la adolescencia, la intervención socioeducativa con familias y la parentalidad positiva, el acogimiento familiar y la adopción. Investigadora Principal del Grupo de Investigación en Intervenciones Socioeducativas en la Infancia y la Juventud (GRISIJ-UB).

### **Como citar este artículo...**

Rodríguez Rodríguez, Julio; Ortega Ortigoza, Daniel; Fuentes-Peláez, Nuria (2021). La educación social en el ámbito residencial frente al confinamiento por la COVID-19. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 19, 219-242.

DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21106>

*Rodríguez Rodríguez, Julio; Ortega Ortigoza, Daniel; Fuentes-Peláez, Nuria (2021). La educación social en el ámbito residencial frente al confinamiento por la COVID-19. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 219-242. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21106>*