

Sombras y Luces en Torno al Vínculo y el Trabajo en Red en Contextos Residenciales Socioeducativos y Terapéuticos

Daniel Ortega Ortigoza¹

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Barcelona

Daniel.Ortega@uab.cat

Julio Rodríguez Rodríguez²

Facultad de Educación

Universidad de Barcelona

julio.rodriguez.ro@ub.edu

Resumen

La acción e intervención directa con infancia, adolescencia y familias en determinados contextos (residenciales, socioeducativos o terapéuticos) viene precedida por una complejidad a la hora de otorgar respuestas a las principales necesidades de las personas que se atienden en los dispositivos. En este sentido son varios los estudios que alertan de la necesidad por parte de los profesionales de obtener una serie de competencias para abordar la praxis en escenarios complejos. Entre éstas, el presente artículo destaca el vínculo y el trabajo en red, como principales ejes de intervención directa lejos de las reminiscencias del modelo asistencialista que persigue durante décadas el modelo de atención a la infancia, adolescencia y sus familias.

Palabras clave: vínculo, acción directa, trabajo en red, infancia

Abstract

Direct action and intervention with childhood, adolescence and families in certain context (residential, socio-educational or therapeutic) is preceded by the inherent complexity of providing proper coverage to the main needs of the people cared for in such context. In this sense, there are several studies that underline the fact that professionals in the field need new capacitation to face praxis in complex scopes. Among these, this article highlights the bond and networking, as the main axes of direct intervention far from the reminiscences of the welfare model that the model of care for children, adolescents and their families has pursued for decades.

Keywords: bond, direct action, networking, childhood

1 Departamento de Pedagogía Aplicada. <https://orcid.org/0000-0002-8581-4833>

2 Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. <https://orcid.org/0000-0001-9202-2589>

Introducción

La intervención psicosocial y socioeducativa con la infancia, adolescencia y familias en situación de riesgo o vulnerabilidad requiere, de las profesiones que realizan tal intervención³, una serie de competencias específicas en los contextos residenciales socioeducativos y terapéuticos donde se lleva a término. Estas competencias van en consonancia con el diverso conglomerado de factores de riesgo y protección que acompañan a las familias, niños, niñas y adolescentes, en función también de las características de las mismas, pero también de los diversos contextos de trabajo, atendiendo a la perspectiva ecológica de la intervención (Bronfenbrenner, 1979).

En este sentido, son varias las voces que reclaman un cambio en torno al modelo de atención a la infancia y adolescencia – y sus respectivas familias – para disipar las reminiscencias del modelo asistencialista que viene llevándose a cabo en las últimas décadas (Fernández-Del Valle, 2018; Sala-Roca, 2019; Sánchez-Reyes et al., 2019).

Ahora bien, como recuerda Gómez-Serra (2020), toda acción socioeducativa presenta siempre una paradoja, ya que por un lado se trata de una forma de control social, pero por otro lado puede ayudar a facilitar la inclusión y el acceso a la norma social de su contexto sociohistórico. En este sentido ello puede generar ciertas dificultades a la hora de realizar de forma óptima la praxis profesional, mediante un equilibrio entre el encargo institucional y/o administrativo, y las competencias requeridas para cumplir los objetivos psicosociales y socioeducativos que marcan los dispositivos de acción directa en los múltiples ámbitos de intervención existentes.

Para hacer frente a estos retos que presenta la complejidad de la intervención, es necesario a su vez identificar las características que se enmarcan en los diversos escenarios en los que interviene la figura del profesional. Al respecto, Carballeda (2004) pone énfasis en la existencia de una marcada exclusión social, pobreza, desigualdad,

³ En aras de realizar una lectura ágil en torno al redactado, los autores se refieren a la figura profesional de acción directa en los contextos citados, a las y los profesionales de las disciplinas de la educación social, el trabajo social, la pedagogía, la psicología o la terapia ocupacional.

heterogeneidad, fragmentación y crisis de identidades que hacen creciente la pérdida de los lazos sociales. Estos elementos suponen un cierto cambio de tendencia, según el autor, para la acción psicosocial y socioeducativa en diversos contextos de alta complejidad.

Y es que estos elementos pueden generar una serie de dilemas éticos en la práctica profesional que, como sugieren diversos autores, viene precedido en la dificultad en la elaboración de respuestas hacia las realidades complejas que se han descrito con anterioridad (Canimas, 2016; Vilar, 2008). Es decir, entre el encargo social recibido a través del conglomerado de servicios y recursos especializados – prestados directamente por la administración o mediante entidades del tercer sector – y la ardua y compleja realidad a la que se enfrentan los y las profesionales de atención directa en los mencionados escenarios (Eslava-Suanes et al., 2018).

Ahora bien, para poder resolver estos dilemas éticos y abordar estas complejidades que tienen las y los profesionales de atención directa es necesario remarcar, por un lado, las características y necesidades de las personas y grupos atendidos; pero, en segundo lugar, poner énfasis en dos de los principales ejes de la intervención: el vínculo y el trabajo en red. Estos ejes se enmarañan en la ardua cotidianidad en la cual muchos de los grupos y personas atendidas se ven inmersos, y en la artificialidad y obligatoriedad, como veremos, de la relación psicosocial y educativa en dichos escenarios. En cualquier caso, la finalidad del presente artículo es desgranar algunas luces que posibiliten precisamente el otorgar respuestas a las diversas necesidades que tienen las personas atendidas por las y los profesionales de atención directa.

¿Infancia, Adolescencia y Familias en Riesgo de Exclusión Social?

Desde una perspectiva histórica, y en consonancia con la producción legislativa de las últimas décadas en materia de protección, el concepto *riesgo social*, referido a la infancia, adolescencia y sus respectivas familias, está vehementemente dilatado en la literatura científica. Conviene destacar, como señala Castillo (2005), que

el significado que se le ha atribuido es habitualmente poco claro, como se verá a continuación.

Una de las primeras acepciones fue esgrimida por la Organización Mundial de la Salud (1978), quien consideró el riesgo social desde una perspectiva psicológica: “toda característica o circunstancia determinable de una persona o un grupo de personas que, según los conocimientos que se poseen, está asociada a un riesgo anormal de aparición o evolución de un proceso patológico o de afectación especialmente desfavorable de tal proceso”.

Por otro lado, una perspectiva de carácter cuantitativa a la hora de evaluar el riesgo la plantea Arruabarrena (1999), considerando que el riesgo es definido por la evaluación en torno a la posibilidad de que una situación o persona pueda provocar un acto de abandono o maltrato hacia la infancia. El propio autor plantea la necesidad de evaluar el riesgo, donde se exige la necesidad de medir la diferencia entre la probabilidad de que un niño o niña padezca una agresión, así como la gravedad de esta.

Cusó (1995) delimitó de forma más explícita el término aludiendo a la infancia en riesgo como aquella situación en la que se halla la infancia a tenor de unas condiciones de vida que obstaculizan y perjudican tanto a corto como a medio plazo, su normal desarrollo como seres humanos especialmente vulnerables. En este sentido es necesario remarcar que la percepción de la autora se basa a su vez en un *todo integral*, añadiendo que tal acepción contiene elementos físico-biológicos, psicológicos, emotivos o socioafectivos entre otros.

Desde una vertiente comunitaria, Jolonch (2002) considera que el término *riesgo* viene determinado como resultado de una construcción de los agentes sociales que intervienen, a través de la interacción y escenarios que se describen en las relaciones entre los profesionales y las familias.

Con todo, la complejidad a la hora de definir el término depende, a nuestro parecer, de varias razones. En primer lugar, dada la existencia de parámetros subjetivos existentes, tales como las características personales de las personas atendidas por los profesionales, los criterios socioculturales de cada sociedad a la hora de conceptualizar el término, y la propia complejidad de los contextos y

escenarios sociales en que las personas se desenvuelven. En segundo lugar y en relación con la infancia y a la adolescencia, no toda situación de riesgo conlleva necesariamente la separación del núcleo familiar, ni se responsabiliza de forma taxativa las causas de dichas situaciones a la esfera familiar. Más al contrario, es necesario contemplar la posibilidad de nuevas situaciones de riesgo y que generan la conveniencia de ampliar las *clásicas definiciones* de riesgo social descritas con anterioridad (Balcells, 2003). Y es que el término *riesgo social* es una acepción dinámica que por sus características contextuales- pero también propias- se ha ido modificando en función de los cambios socioeconómicos, sociológicos y culturales de aquellas autoras y autores que lo han definido según el ámbito epistemológico que les ocupa.

Así, actualmente el concepto del riesgo social se concibe de una forma mucho más amplia y con un carácter integral, de manera que la concreción del riesgo en la infancia, adolescencia y sus familias tiene un enfoque poliédrico, donde se identifican multitud de factores (Panchón et al., 2006), tales como: estructura familiar disfuncional; ruptura y/o ausencia de lazos afectivos; negligencia parental; estilos educativos inconsistentes, laxos o autoritarios; dinámica conflictiva entre familias e hijos; pobreza y exclusión social; consumo de tóxicos; influencia del grupo de iguales; violencia entre iguales; marginación social, y maltrato o abuso intrafamiliar, entre otras muchas (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2016).

Con todo, el ordenamiento jurídico actual también vislumbra el carácter integral que requiere la noción actual de *riesgo social*, con lo que celebramos la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (2021). Con ello no sólo se atienden las *clásicas* situaciones de maltrato, abuso o negligencia producidas en el seno familiar, sino también permite crear un marco jurídico de atención por parte de las figuras profesionales para atender aquellas casuísticas de desprotección o de riesgo social producidas en otros escenarios, como pueden ser los de acción socioeducativa o psicosocial en contextos terapéuticos, sociales, deportivos o lúdicos entre otros. La creación de este nuevo marco supone sin lugar a duda un importante desafío para las citadas profesiones relacionadas con la intervención

directa, y a su vez pondera la importancia de dos ejes – entre otros muchos– que se detallarán en el siguiente epígrafe.

Ejes Fundamentales en la Intervención Directa en Situaciones de Riesgo Social

Como se ha esbozado en el epígrafe anterior, las y los profesionales de intervención directa tienen una difícil empresa en torno a la ardua atención que requieren las familias, niñas, niños y adolescentes atendidos. En este sentido varios son los autores que reclaman una fusión entre las competencias propias de la profesión y las competencias personales que a su vez requiere la intervención directa en los contextos y escenarios de complejidad que apuntan las presentes líneas. A destacar entre las mismas, la actitud abierta y colaborativa en el caso de las alianzas terapéuticas (Norcross y Wampold, 2011), la variabilidad en torno a la toma de decisiones (Mosteiro et al., 2019) o la participación, el empoderamiento, la coordinación, el establecimiento de vínculos significativos, el trabajo en red o la proximidad emocional en el caso de profesionales que intervienen con adolescentes en riesgo de exclusión social (Montserrat y Melendro, 2017). Elementos a nivel emocional de las y los propios profesionales pueden repercutir en la llamada “distancia profesional” a tenor de las barreras físicas y emocionales que se le presupone a un profesional para evitar distorsiones en torno al vínculo afectivo generado con las personas atendidas. Empero, existen voces a su vez que el término “distancia profesional” debería modificarse por el de “proximidad óptima” (Sala-Roca, 2019).

Y es que el ejercicio de definir estas competencias claves para determinados contextos responde a una necesidad planteada desde la propia praxis profesional para la mejora de la inclusión de los colectivos más vulnerables como los aquí descritos (Montserrat y Melendro, 2017). En similares parámetros se pronuncia Caride (2005), quien considera que la necesidad de la intervención viene precedida en dar respuesta a las complejas necesidades de las personas, a fin de restablecer y ampliar sus oportunidades educativas.

Empero, podemos destacar al respecto que se tratan de ejes prioritarios, en tanto en cuanto es percibido como ejes fundamentales en torno al

bienestar percibido por niños y adolescentes en diversos estudios previos como por ejemplo en el ámbito de protección a la infancia (Llosada-Gistau et al., 2017).

Ahora bien, entre el amplio conglomerado de estrategias y ejes prioritarios en la relación psicosocial y socioeducativa, el presente artículo destacará dos en consonancia con las estrategias eficaces de empoderamiento y reducción del riesgo social de las personas atendidas en diversos escenarios como son el residencial, el socioeducativo o el terapéutico entre otros: el vínculo y el trabajo en red.

El Vínculo Socioafectivo en la Acción Directa

En palabras de Bowlby (1986), la característica fundamental al hablar de vinculación afectiva es la mutua proximidad de las personas que participan en una relación, del tipo que sea, como por ejemplo las relaciones entre figuras parentales-hijos e hijas, la relación de pareja, o la relación socioeducativa. Para poder generar un vínculo entre las y los profesionales de intervención directa y las personas que se atienden desde los diversos servicios y entidades, es necesario la presencia regular y un acompañamiento integral en todas las esferas y necesidades. Existe cierta responsabilidad por parte del equipo de profesionales en intentar atender y promover la toma de consciencia acerca de las problemáticas por las cuales se inician las relaciones terapéuticas, psicosociales y socioeducativas, a fin de generar escenarios favorables que posibiliten cierta predisposición al cambio. Si bien no con todas las personas es posible generar un vínculo de la misma manera (Muro, 2020) la prolífica diversidad de teorías y modelos explicativos acerca de las relaciones interpersonales afirman que la base de cualquier intervención de éxito se basa en la relación entre la persona del profesional y la persona usuaria. No en vano, la existencia de figuras referentes significativos que posibiliten vínculos estables y seguros puede convertirse en elementos protectores y facilitadores de procesos de resiliencia (Rodríguez y Molina, 2017).

Parece evidente, que el vínculo se inicia con un acompañamiento, entendido como la acción de caminar junto al otro (Planella, 2008). Conviene recordar no obstante algunas de las dificultades iniciales a la hora de generar vínculos desde los

diversos escenarios en los cuales se hallan inmersos los profesionales (protección a la infancia, desarrollo comunitario, contextos terapéuticos, justicia juvenil etc.).

En primer lugar, se destaca que la mayoría de estos vínculos generados a posteriori, inician en escenarios artificiales (en contraposición a los vínculos que se generan en el entorno familiar), dada la variabilidad de los escenarios socioeducativos y terapéuticos anteriormente mencionados pero que se pueden sintetizar en:

- Centros de internamiento *proprios* del sistema juvenil.
- Servicios sociales y/o comunitarios.
- Espacios psicoterapéuticos de salud mental infantil y juvenil.
- Contextos residenciales de protección a la infancia y adolescencia.
- Servicios específicos para la atención integral de jóvenes que han migrado solos.

En este sentido, cobra especial relevancia el ya referenciado acompañamiento, que se constata en el tipo de relación que se genere entre ambos (profesional y persona atendida) se rige como una de las claves de éxito en torno a la intervención (García Barriocanal et al., 2007; Navarro et al., 2014). En este sentido, cabe señalar que las y los profesionales se encuentran con un marco emocional y relacional en el que la persona atendida ha experimentado, en la mayoría de los casos, una ruptura brusca de los vínculos familiares, con las implicaciones que se derivan a la hora de establecer nuevas relaciones con figuras que vienen a ocupar (que no sustituir) en muchos casos el vacío existente (Bowlby, 1986).

Otra de las dificultades halladas a la hora de generar vínculos es la inestabilidad en torno a la relación, donde los estudios alertan que, si bien las y los profesionales tratan de ser contenedores emocionales, no lo consiguen del todo debido a la excelsa movilidad laboral o la falta de recursos humanos y logísticos, que impiden erigirse como figuras permanentes o estables para establecer vínculos profundos y duraderos (Vanegas y Castrillón, 2014).

Y finalmente, destacamos las frecuentes contradicciones existentes entre las exigencias de la propia institución o servicio donde se halla el

profesional y las necesidades de las personas usuarias (Estupiñán y Manrique, 2019; Fandiño, 2020).

Con todo, celebramos la proliferación de nuevos espacios psicoterapéuticos y socioeducativos donde se puedan generar vínculos más allá de los *clásicos* escenarios de intervención directa como los centros de justicia juvenil, centros residenciales de protección a la infancia o servicios sociales entre otros. Al respecto existen novedosas aportaciones desde el campo de la intervención que ponderan el arte y la fotografía en el modelo de atención terapéutica a fin de mantener activo el desarrollo de capacidades, vínculos y motivaciones en jóvenes con trastorno mental grave (Olmo, 2021), propuestas que fomentan la participación de las familias en procesos de acogimiento (Balsells et al., 2019), en el ámbito de acogimiento residencial (Rodríguez et al., 2020), o incluso en los escenarios de las referidas como instituciones totales como es el caso de la justicia juvenil (Trull Oliva, 2021).

No queremos finalizar este punto sin dejar de resaltar las funciones que proporciona el vínculo afectivo (Hunter et al., 2016): una figura con la que vincularse cumple una función de base segura a partir de la cual la persona puede explorar el mundo; una función de refugio, que proporciona seguridad y calma; la búsqueda y mantenimiento de la cercanía con la figura vincular, a través de diferentes comportamientos (que a veces pueden parecer contradictorios con esa búsqueda de proximidad), y el malestar asociado a la separación/pérdida de esa vinculación.

El Trabajo en Red

Las aportaciones referidas con anterioridad sobre el vínculo para ponderar una serie de objetivos que generen procesos de cambio no se realizan de forma unívoca. Otro de los ejes a destacar en torno a la figura profesional de intervención directa en los contextos mencionados es el trabajo en red.

¿Realmente se trabaja en red? En cualquier seminario científico o divulgativo sobre la acción directa con infancia, adolescencia y sus respectivas familias se suele concluir sobre la inexorable necesidad del trabajo en red y la apuesta por un carácter multidisciplinar en torno a la intervención realizada. Algunas autoras y autores señalan las

dificultades de este trabajo en red (Castillo, 2018; Eslava-Suanes et al., 2018).

El término red, que arguye a un sistema de conexiones, se extendió con la llegada del nuevo milenio y se ha popularizado a partir del crecimiento del uso de Internet. En el ámbito terapéutico, psicosocial y socioeducativo ha ido adquiriendo nuevos significados a raíz de la necesidad de plantear alternativas al propio sistema de bienestar (Subirats y Albaigés, 2006), debido entre otros factores a la necesidad de dar respuestas a los retos que plantea la actual realidad, definida por varias autoras y autores como compleja, diversa y cambiante (Bauman, 2007; Castells, 2004; Morin, 2004). Estamos hablando de estructuras que tienen como finalidad, entre otras, la interconexión de las diferentes agencias implicadas para favorecer y posibilitar tanto el intercambio de información, como la coordinación y la toma de decisiones, atendiendo al establecimiento de unos objetivos comunes (y consensuados) en relación con la acción directa y las personas atendidas (Civis y Longás, 2015).

Y es que, en relación con la complejidad de la acción socioeducativa y psicosocial, consideramos de vital importancia la coordinación, la interdisciplinariedad y el trabajo en red, puesto que permitirá de aunar contenido y esfuerzos entre los distintos dispositivos a fin de garantizar la consecución de los objetivos previamente establecidos. Asumir de forma colaborativa e interprofesional la planificación, desarrollo y procesos de evaluación vinculados a la acción directa es una tarea que no puede hacerse al margen del trabajo en red (Civis y Longás, 2015; Varela, 2010). Por citar algún ejemplo de escenarios concretos, en el caso de la justicia juvenil diversos autores ya consideran que el proceso de reforma juvenil es integral, y se debe basar en una única intervención, no en un proceso segregado donde las múltiples intervenciones existentes se yuxtaponen de forma inconexa (Herrera et al., 2020).

A Modo de Reflexión

Las reflexiones teóricas realizadas a lo largo de las presentes líneas no dejan de ser humildes aportaciones para la mejora de las praxis realizadas en torno a las acciones directas en infancia, adolescencia y familias en ámbitos de cierta

complejidad. En su conjunto, estas aportaciones pueden aportar acciones basadas en enfoques resilientes, que a su vez de acuerdo con Barudy y Dantagnan (2005), facilitarán vinculaciones afectivas, seguras y continuas en el tiempo.

En el caso de atención a familias, se requiere también tener presente el *material sensible* que atendemos en los diversos servicios y dispositivos aludidos a lo largo del artículo. Para ello es necesario, como señalan Rodríguez-Berrio et al. (2017), que los profesionales reflexionen sobre la influencia de la diversidad cultural en las pautas de crianza y los diversos modelos de familia existentes en aras de flexibilizar las nociones de familia y de hogar a la hora de plantear una intervención. Pero también que esta intervención ayude a las familias a empoderarse, a dotarse de aprendizajes y recursos necesarios para revertir sus situaciones de vulnerabilidad (Úcar, 2018).

En el caso de la atención a la adolescencia y la infancia, en consonancia con Hicks y Stein (2010) es especialmente importante la combinación de dos dimensiones en la intervención: mostrar una alta calidez emocional a la vez que unas pautas y límites claros. También resaltar la escucha activa, para poder reflejar vehementemente cuáles son sus necesidades (Montserrat y Melendro, 2017).

Y también desde los modelos residenciales y terapéuticos, en consonancia con Estalayo (2017), urge la necesidad de conceptualizar espacios de intervención que diseñen programas y estrategias de intervención donde el componente psicoterapéutico y socioeducativo tenga protagonismo, a fin de entender - y atender- las características emergentes de la infancia, adolescencia y sus familias. En estos contextos donde confluyen posiblemente los retos más complejos para las y los profesionales que intervienen, urge también formar a los mismos para erigirse en figuras parentales profesionales que empoderen a los niños y jóvenes, y acompañarlos en el afrontamiento de sus adversidades, convirtiendo a la figura profesional en tutores y tutoras de resiliencia (Ciurana, 2016; Melendro et al., 2016).

Es por ello por lo que concluimos que toda intervención requiere un cambio de mirada que, como se reflejaba de forma previa al inicio del artículo, requiere prescindir de las reminiscencias

asistencialistas del modelo de intervención. Un cambio de modelo que propugne una perspectiva centrada en el bienestar (Oliva y Pertegal, 2015) y

donde se expanda el concepto de salud comunitaria en detrimento de la acción cuando preceda una excelsa vulnerabilidad.

Referencias

- Arruabarrena, M. (1999). *Maltrato a los niños en la familia: educación y tratamiento*. Pirámide.
- Balcells, M. A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Education in the Knowledge Society*, 4. https://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm
- Balsells, M. Á., Urrea, A., Ponce, C., Vaquero, E. y Navajas, A. (2019). Claves de acción socioeducativa para promover la participación de las familias en procesos de acogimiento. *Educación XX1*, 22(1), 401-423. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21501>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Arcàdia
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos. Formación y Desarrollo*. Morata.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Canimas, J. (2016). *Com resoldre problemàtiques ètiques?* UOC.
- Carballeda, A. (2004). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Gedisa
- Castells, M. (2004). *The Network Society: A Cross-cultural Perspective*. Edward Elgar.
- Castillo, M. (2005). Algunes reflexions entorn de la conceptualització de la infancia i l'adolescència en risc social a l'Estat espanyol. *Educar*, 36, 31-47.
- Castillo, R. (2018). *Acompañamiento social: construyendo relaciones que transforman*. Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia
- Ciurana, A. (2016). *El tutor de resiliència al sistema de protecció a la infancia*. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona).
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585009>
- Cusó, M. (1995). Infancia en riesgo e infancia maltratada. *Comunicación, lenguaje y Educación*, 7(3), 87-96.
- Eslava-Suanes, M. D., González-López, I. y De-León-Huertas, C. (2018). La voz de los profesionales de la educación social en España y Francia: la identidad autopercebida. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, 10-32. <https://doi.org/10.5944/reec.32.2018.22701>
- Estalayo, A. (2017). *Modelo de vinculación emocional validante: una propuesta de intervención para contextos de justicia juvenil y acogimiento residencial específico* (Tesis doctoral, Universidad de Deusto).
- Estupiñán, M. R. y Manrique, F. G. (2019). El cuidado de niños sin cuidado parental en contextos escolares y de protección. *Informes Psicológicos*, 19(2), 109-124.
- Fandiño, R. (2020). El lugar del vínculo en las relaciones terapéuticas en instituciones de Justicia Juvenil (La Vida más allá de la Institución-Corporación). *Revista Encuentros de Educación y Psicoterapia*, 1, 19-27.
- Fernández-del Valle, J. F. (2018). La intervención del psicólogo en los servicios sociales de familia e infancia: Evolución y retos actuales. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 104-112.

- García Barriocanal, C., De la Herrán, A. e Imaña, A. (2007). Investigación sobre el acogimiento residencial como medida de protección. Una valoración desde jóvenes ex-residentes y sus familias. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 8, 27-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100802>
- Gómez-Serra, M. (2020). Introducción. En C. Sánchez-Valverde (Coord.), *La educación social en los extremos: Justicia social y paradojas de la práctica*. Universitat de València.
- Herrera, D., Padilla, M. y González, J. (2020). Acompañamiento sociopedagógico, holismo y longitudinalidad: Claves de una buena práctica con un menor infractor. *Revista Fuentes*, 22(1), 53-64. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/8654>
- Hicks, L. y Stein, M. (2010). *A multi-agency guide for professionals working together on behalf of teenagers*. Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- Hunter, J., Maunder, R. y Lan Le, T. (2016). Fundamentals of Attachment Theory. En J. Hunter y R. Maunder (Eds.), *Improving Patient Treatment with Attachment Theory* (pp. 9-26). Springer.
- Jolonch, A. (2002). *Educació i infància en risc. Acció i reflexió en l'àmbit social*. Pòrtic.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. (2021). *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 05 de junio de 2021, 68657-68730. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>
- Llosada-Gistau, J., Casas, F. y Montserrat, C. (2017). ¿Cómo influye el sistema de protección en el bienestar subjetivo de los adolescentes que acoge? *Sociedad e Infancias*, 1, 261-282. <https://doi.org/10.5209/SOCI.55830>
- Melendro, M., Montserrat, C., Iglesias, A. y Cruz, L. (2016). Effective social education of exclusion: Contributions from social pedagogy. *European Journal of Social Work*, 19(6), 931-945. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1082982>
- Montserrat, C. y 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. <https://doi.org/10.5944/educXXI.13667>
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Mosteiro, A., Sobremonte, E. y Rodríguez-Berrio, A. (2019). La variabilitat en la presa de decisions entre professionals de protecció infantil: el rol que juguen les seves característiques personals. *Revista de Treball Social*, 215, 33-52.
- Muro, A. (2020). Dónde mirar para poder construir un vínculo y una intervención terapéutica de éxito. *Revista Encuentros de Educación y Psicoterapia*, 1, 4-18.
- Navarro, J. J., Uceda, F. X. y Pérez, J. V. (2014). El Acompañamiento Cotidiano como Recurso Educativo en la Intervención con Adolescentes. *Revista de Educación Social*, 18, 1-16.
- Norcross, J. C. y Wampold, B. E. (2011). Evidence-based therapy relationships: research conclusions and clinical practices. *Psychotherapy*, 48(1), 98
- Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2015). El desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paradigma para la investigación y la intervención. En A. Oliva (Coord.), *Desarrollo Positivo Adolescente*. Síntesis.
- Olmo, Á. C. (2021). El taller de fotografía en el tratamiento de los trastornos mentales graves en jóvenes y adolescentes. *RES: Revista de Educación Social*, (32), 286-306.
- Organización Mundial de la Salud (1978). *Método de atención sanitaria de la madre y el niño basado en el concepto de riesgo*.
- Panchón, C., Costa, S. y Gil, E. (2006). La infancia i la seva protecció. *Temps d'Educació*, 31, 29-41.
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(5), 1-14. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1955>

- Rodríguez, J. y Molina, M. C. (2017). Els vincles afectius i l'aferrament com a factors de resiliència: una nova mirada als processos socioeducatius en l'àmbit de protecció a la infància. *Butlletí d'Inf@ncja*, 103. Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, Generalitat de Catalunya.
- Rodríguez, J., Pascual, L., Ortega, D., Viñas, M., Olivé, J., y Fuentes-Peláez, N. (2020). El Servicio de Atención a Familias: un proyecto de intervención socioeducativa con familias dentro de una institución residencial de protección a la infancia y la adolescencia. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 74, 123-143.
- Rodríguez Berrio, A., Mosteiro, A. y Sobremonte, E. (2017). Claves del éxito o fracaso de la preservación familiar en Bizkaia: la voz de los profesionales. *Revista Española de Sociología*, 23(3), 41-57.
- Sala-Roca, J. (2019). Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección. *Pedagogía Social*, 34, 91-103. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.07
- Sánchez-Reyes, J. E., Cantor-Jiménez, J., Castro-Sardi, X. y Bolaños, Y. (2019). Concepciones de niño y modos de relación de cuidadores y profesionales con niños institucionalizados, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 17(2).
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2016). Riesgos y potencialidades de la era digital para la infancia y la adolescencia. *Educación Y Humanismo*, 18(31), 186-204.
- Subirats, J. y Albaigés, B. (Coord.) (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Fundació Jaume Bofill
- Trull Oliva, C. (2021). *L'empoderament de les persones joves amb mesura de convivència en grup educatiu de medi obert. Anàlisi de la tasca socioeducativa i disseny d'estratègies per a la intervenció en el sistema de justícia juvenil* (Tesis doctoral, Universitat de Girona).
- Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 209-224.
- Vanegas, J. H. y Castrillón, L. C. (2014). Vivencia relacional y reparación psicológica de los niños institucionalizados. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 66-77. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/8>
- Varela, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 137-148. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135013577011>
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, 20(3), 267-277.