

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/329723557>

Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social

Article in *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado* · September 2018

DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.8011

CITATIONS

23

READS

530

3 authors, including:



[Cristóbal Ruiz Román](#)

University of Malaga

50 PUBLICATIONS 425 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Lorena Cuesta](#)

University of Malaga

3 PUBLICATIONS 47 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



VOL.22, Nº3 (Julio-Septiembre, 2018)

ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

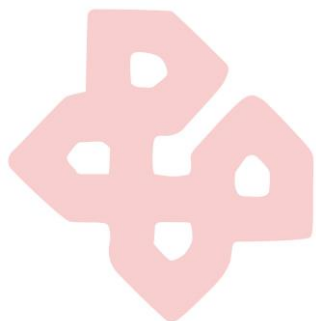
DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.8011

Fecha de recepción 1/11/2017

Fecha de aceptación 28/07/2018

TRABAJO EN RED Y ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN DESVENTAJA SOCIAL

Networking and socio-educational support with socially disadvantaged secondary school students



Cristóbal Ruiz-Román¹

Lorena Molina Cuesta²

Rocio Alcaide Vives²

¹Universidad de Málaga

²Asociación INCIDE. Málaga, España.

Email: xtobal@uma.es,

lorenamolnacuesta@hotmail.com,

rocioalcaide@incide.org

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7749-4596>

Resumen:

Este trabajo presenta los resultados de una evaluación realizada al programa “Asperones Avanza”. Un programa que, mediante el trabajo en red, pretende favorecer las oportunidades educativas de estudiantes de secundaria que viven en riesgo de exclusión social en la barriada de Los Asperones (Málaga). El estudio que se presenta tiene como objetivo evaluar el impacto de los tres ejes de actuación del programa “Asperones Avanza”: 1) La disminución del abandono escolar; 2) La mejora de la inclusión socioeducativa de los estudiantes a través de procesos de acompañamiento; y 3) La creación de procesos de trabajo en red. Los investigadores consensuaron una serie de indicadores de evaluación en torno a estos tres ejes. Dichos indicadores determinaron la necesidad de contar con diversidad de informantes (docentes, educadores sociales, estudiantes y madres), así como la opción de utilizar instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo para cubrir las limitaciones propias de cada instrumento y responder a la globalidad de los indicadores. Los resultados de la investigación muestran los beneficios que el programa ha tenido sobre el rendimiento académico y el abandono escolar de los estudiantes.

Así mismo, los resultados evidencian la importancia del acompañamiento educativo realizado por los educadores y de las sinergias generadas entre los diversos agentes socioeducativos. En la discusión y conclusiones se contrastan los resultados obtenidos con referentes teóricos y se ofrecen algunos aportes relativos a los beneficios de la acción socioeducativa en red para contrarrestar los hándicaps de estudiantes en riesgo de exclusión social.

Palabras clave: educación de calle, educación secundaria, infancia en riesgo social, trabajo en red

Abstract:

This paper discusses the results of an evaluation of the 'Asperones Avanza' programme. This programme seeks to promote the educational opportunities of secondary school students living at risk of social exclusion through a network project carried out in a neighbourhood in Malaga, Spain, called Los Asperones. The aim of the study was to assess the impact of the three main lines of action of the 'Asperones Avanza' programme: 1) Reducing the school drop-out rate; 2) Improving the socio-educational inclusion of students through educational support; and 3) Creating network-based processes. The researchers agreed on a series of evaluation indicators around these three lines of action. These indicators required various types of informants (teachers, social educators, students and mothers), as well as the choice of using quantitative and qualitative instruments to compensate for the limitations of each instrument and address all the indicators. The results of the study show the benefits that the programme has had on the students' academic performance and drop-out rate. The results also illustrate the importance of the educational support provided by educators and the synergies generated among the various socio-educational agents. The discussion and conclusions monitor the results against the theoretical framework used as a reference and provide some contributions related to the benefits of network-based socio-educational action in order to counteract the handicaps of students at risk of social exclusion.

Key Words: street education, secondary education, childhood at social risk, networking

1. Introducción

Muchas son las voces que están llamando la atención sobre la situación de la infancia en riesgo de exclusión en nuestro país, especialmente después de la crisis que estamos atravesando y que está golpeando con crudeza sobre aquellos colectivos más vulnerables, entre ellos la infancia. Diferentes agentes nos señalan cómo la infancia en nuestro país ha sido uno de los colectivos que está sufriendo con mayor virulencia las consecuencias de la crisis económica (European Anti Poverty Network [EAPN], 2013; Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada [FOESSA], 2014; Save the Children, 2015; United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2014 y 2017).

Como veremos a lo largo de este artículo, los procesos de exclusión social y educativa se retroalimentan (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009), dejando graves consecuencias para el desarrollo social y educativo de aquellos niños y niñas que los sufren. Para contrarrestar estos procesos de exclusión de la infancia, más allá de acciones concretas, se necesitan de planes amplios y de un proyecto común (Ainscow, Mujis, y West, 2006; Mujis, 2015; Azorín, 2017). Un proyecto de trabajo colaborativo por parte de aquellos agentes públicos, instituciones educativas y

entidades del tercer sector, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), y Asociaciones que tengan presente la multidimensionalidad de las situaciones de exclusión social (FOESSA, 2014).

Este artículo tiene como objetivo explorar el papel que tiene el trabajo en red para la inclusión socioeducativa de estudiantes de secundaria en desventaja social. Con ese fin se ha realizado una evaluación de las oportunidades y dificultades generadas en la experiencia de Trabajo en Red del Programa “Asperones Avanza”.¹ Para ello se presenta y contextualiza el programa “Asperones Avanza”, los ejes de trabajo que lo vertebran, así como las acciones y procedimientos puestos en marcha. Posteriormente y tras presentar la metodología con la que ha sido evaluado este programa, se presentarán los resultados obtenidos. Resultados, que serán discutidos y contrastados con algunos referentes teóricos a fin de aportar algunas conclusiones del papel del trabajo en red sobre los procesos de exclusión social y educativa de la infancia en riesgo de exclusión.

1. Marco teórico

2.1. Infancia en riesgo social y acción socioeducativa en red

La cuestión de la infancia en riesgo social, dentro del estudio global de la pobreza en nuestro país, ha venido marcada por la constatación del aumento significativo que ha experimentado la pobreza infantil en las últimas décadas (Save the children, 2014; Ayllón, 2015).

La pobreza infantil en España se sitúa en el 34,4% mientras que la media Europea es del 21,1%. España es el tercer país de la Unión Europea (UE) con el mayor índice de pobreza infantil, superado sólo por Rumanía y Grecia, todo ello como consecuencia del impacto social de las medidas de austeridad aplicadas en los países más golpeados por la crisis (UNICEF, 2017). De hecho, el 19% de la infancia en España y el 11% en la Unión Europea se encuentran en riesgo de pobreza persistente (Observatorio Andaluz de la Infancia [OAI], 2014), entendiéndose ésta como aquellas situaciones de pobreza que se prolongan en el tiempo (Clemente, 2014).

Cabe decir además que Andalucía, particularmente, registra una tasa de pobreza y exclusión del 38.3% (FOESSA, 2014). Según la Encuesta de Condiciones de Vida (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2017), esta comunidad autónoma es la que tiene mayor tasa de riesgo de pobreza 35,4%. Con relación a la pobreza infantil los datos son desoladores, y según el informe de Unicef Comité Andalucía (2015), el 51,1% de los niños y niñas de Andalucía se encuentran en riesgo de pobreza y exclusión social, y un 10% de ellos se encuentra en pobreza severa.

El informe “Pobreza 3.0. Pobreza avanza” (EAPN, 2013), ya señaló que el 66% de niños andaluces tenía dificultades para acceder a materiales y recursos

¹ Este trabajo forma parte de un convenio de investigación entre la Oficina de Transferencia e Investigación de la Universidad de Málaga y la Obra Social “la Caixa” (Ref.08.06.00.21.67)

educativos. Un dato especialmente significativo si tenemos en cuenta que según la Encuesta de Población Activa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2016), Andalucía tiene un 23,8% de Abandono Escolar temprano frente al 19,7% de la media estatal. Todo ello nos plantea una situación que urge atender: un número altamente significativo de niños y niñas afectados por la pobreza y la exclusión, y un elevado índice de abandono escolar corroborando la estrecha relación existente entre exclusión social y exclusión educativa.

Las instituciones educativas, los agentes públicos y las entidades sociales que atienden a los chicos provenientes de familias que viven en condiciones de riesgo social tienen un papel crucial para contrarrestar la virulencia de la desigualdad social y sus efectos sobre las vidas de muchos niños y niñas (UNICEF, 2014). Se hace crucial construir estructuras y ámbitos de colaboración interinstitucional entre todos los agentes sociales públicos y privados que puedan paliar la exclusión social y educativa de estos niños (Civis y Longás, 2015). “Es muy importante pensar en red, ya que la realidad multidireccional de los procesos de desarrollo e integración han de llevar a cambiar el dibujo de nuestra intervención desde una línea recta a una especie de red” (García Roca, 1998, p. 45).

El concepto red —como sistema de conexiones— se ha extendido y popularizado a partir del crecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación. Como metáfora, también explica formas de organización social capaces de superar ciertas barreras espacio-temporales, adquiriendo significados de mayor amplitud cuando plantea alternativas a la acción educativa, social y cultural (Civis y Longás, 2015). Las redes constituyen estructuras de intercambio y cooperación, que promueven procesos innovadores y participativos de los agentes que comparten el proceso educativo. (López, Navarro y Hernández, 2015). Así es, la acción comunitaria en red fomenta nuevas formas de hacer basadas en el trabajo en equipo, la colaboración, la confianza y la reflexión crítica que puedan provocar la transformación de las desigualdades sociales y educativas (Katz y Earl, 2010).

En los últimos años, existen evidencias de que el trabajo en red y la colaboración entre centros educativos, instituciones, entidades y profesionales, puedan dar respuestas más eficientes a los problemas socioeducativos compartidos (Ainscow, Mujis y West 2006; Civis y Longás, 2015; Miller, 2016; Azorín y Mujis, 2017). Experiencias y evidencias contrastadas que ponen de relieve que la participación y la colaboración de forma estable de distintos agentes socioeducativos de un territorio (centros escolares, servicios sociales comunitarios, entidades sociales) mejora los resultados educativos y la inclusión de niños y niñas que se encuentran en situación de riesgo social (Civis y Longas, 2015; López, Navarro y Hernández, 2015; Azorín, 2017).

Aunque el estudio de redes de apoyo y los profesionales que trabajan para generar inclusión de la acción comunitaria es una realidad que va en aumento (Azorín 2017), se hace necesario identificar, evaluar y promover modelos de trabajo en red con la infancia en riesgo social que de uno u otro modo puedan ser referentes para otros contextos, entidades y organismos. Sinergias de acción sociocomunitaria

eficientes y evaluables que puedan reflejar ciertas pautas y estrategias que en algún grado puedan ser transferibles a otras realidades (Gradaille y Caballo, 2016).

3. Método

3.1. Contexto del estudio: el programa Asperones Avanza

La barriada de Los Asperones se creó en Málaga por la Administración Pública en 1987 para reubicar a familias que vivían en condiciones de precariedad en diversos núcleos de la ciudad. El barrio de Asperones se crea con un carácter de transición para 5 años, para el cuál se dotaron 140 viviendas prefabricadas para dicha temporalidad, a expensas de en ese periodo ofrecer a dicha población una vivienda digna en la ciudad. Hoy día, en el año 2017, 30 años después, el Barrio de Los Asperones sigue en pie. Las viviendas que fueron construidas para 5 años hoy se han convertido en infraviviendas, mientras que el alejamiento que supuso la construcción de un barrio a las afueras de la ciudad, aislado de cualquier servicio público, ha supuesto un importante elemento de exclusión para las familias que en él viven.

Casi 30 años después, los problemas se han agravado. Las graves condiciones sociales en las que están viviendo las 295 familias de Asperones son equiparables a países empobrecidos (tasa de desempleo en torno al 90%, infraviviendas, importantes problemas a nivel sanitario, esperanza de vida muy baja, dificultades a nivel educativo...)

Diferentes entidades desarrollan en Asperones acciones socioeducativas con el objetivo de apoyar a los vecinos y vecinas. En este sentido, en 2011 algunas de estas entidades: Servicios Sociales Comunitarios, Agencia de Vivienda y Rehabilitación de Andalucía (AVRA), Cáritas, Asociación Chavorrillos, Misioneros de la Esperanza (MIES), Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) María de la O, Asociación Comisión Católica Española de Migraciones (ACCEM) y la Asociación Inclusión, Ciudadanía y Educación (INCIDE) decidieron sumar esfuerzos y estructurar el trabajo que desarrollaban con la firma de un acuerdo de colaboración y el establecimiento de una Mesa de Barrio.

El objetivo de dicho acuerdo fue desarrollar un procedimiento técnico y de recursos de trabajo en red con la finalidad de posibilitar a los vecinos de la barriada de Los Asperones un mejor servicio, organizado y coordinado, donde los ciudadanos puedan empoderarse con la aplicación de una metodología integral. En este proceso de trabajo en red las entidades realizaron una detección de necesidades conjunta, coincidiendo en la importancia de apoyar los procesos educativos de los niños de Asperones como motor de cambio. Para dar respuesta a dichas necesidades se diseñó en el año 2015 el Programa “Asperones Avanza” que se desarrolla desde la Mesa de Barrio y en colaboración con el Programa ProInfancia de la Obra Social “la Caixa”.

El programa “Asperones Avanza” ha sido coordinado por la entidad INCIDE. Desde esta entidad, 3 educadores sociales, una trabajadora social y una psicóloga

han ido dinamizando los distintos ejes del programa en los que han colaborado 9 educadores sociales, 5 trabajadoras sociales y 2 psicólogas de las 9 entidades que conforman el equipo de barrio antes señalado. A este equipo de profesionales se les han unido los equipos directivos y orientadores de los 8 centros educativos de secundaria de la zona.

Los Ejes de Trabajo del Programa “Asperones Avanza” son: 1) La disminución del abandono escolar; 2) La mejora de la inclusión socioeducativa de los estudiantes a través de procesos de acompañamiento; y 3) La creación de procesos de trabajo en red.

El programa está focalizado en chicos de entre 12 y 18 años residentes en la barriada de Asperones, sus centros educativos y las entidades que trabajan en red en el Programa “Asperones Avanza”.

Para trabajar sobre estos tres ejes el programa desarrolla acciones fundamentalmente centradas en el acompañamiento educativo personalizado a los chicos y sus familias; la dinamización de la relación familia-escuela; y la coordinación de acciones con los agentes socioeducativos que trabajan con los chicos.

Dichas acciones son las siguientes:

- Acciones de Difusión.

De forma general se difunde el programa a través de la web de las entidades participantes y de las redes sociales. A nivel más específico el programa se da a conocer a las familias participantes a través del equipo del programa y de las entidades de la Mesa de Barrio por medio de la educación de calle. Para la difusión entre los centros educativos de referencia se concretan reuniones en las que exponen las actuaciones previstas.

- Acciones de Negociación y detección de necesidades.

Cada entidad expone en el equipo de trabajo en red casos familiares que pueden participar en el programa “Avanza”. De este modo, se detectan las necesidades existentes y posteriormente se negocian los planes educativos con cada una de las personas participantes. Así, los educadores sociales del programa se entrevistan con cada nuevo/a participante y con su familia para la elaboración del diagnóstico y el diseño del plan individualizado. Se consensua con cada chico y con su familia y se firma un compromiso individual de participación que recoge los acuerdos individuales.

- Acciones de Acompañamiento y mediación con centros educativos y familias.

Las principales actuaciones de los educadores sociales del programa en este sentido son: Tutorías individualizadas con las familias y los jóvenes, en las que se abordan cuestiones para resolver aspectos de trayectoria académica y otros aspectos vinculados a promover procesos de mejora; Acompañamiento a través de la

educación de calle, mediante el cual los educadores sociales tratan cuestiones relacionadas con el proceso personal de cada chico y se colabora en la realización de gestiones concretas. Por otro lado, el acompañamiento potencia la mediación entre los centros educativos y las familias, haciendo que éstas tengan una mayor participación en los procesos educativos de sus hijos e hijas; y Coordinación con otros referentes implicados en el proceso como pueden ser educadores sociales de las entidades, monitores de refuerzo educativo, psicólogos, etc.

- Acciones de apoyo al estudio.

Los educadores sociales y la psicóloga del programa realizan actuaciones orientadas a reforzar los procesos educativos y promoción en la Educación Secundaria Obligatoria. Se coordinan las actividades de apoyo al estudio con otras organizadas por los distintos profesionales de las entidades de la Mesa de Barrio.

- Acciones de Coordinación con instituciones educativas.

El equipo del programa realiza acciones de coordinación con los centros educativos una vez realizada la reunión de presentación del programa. Así pues, se determina con el centro el tipo de intervención que se precisa, aportando las necesidades y potencialidades detectadas en cada alumno y su familia, y consensuando el desarrollo del plan educativo individual. De ahí devienen varias actuaciones:

- Coordinación con el centro para el seguimiento de los procesos educativos de cada joven.
 - Dinamización de la relación familia-centro, orientando, acompañando y mediando, en los principales hitos y en la forma de cada centro de llevarlos a cabo, reuniones, tutorías, gestión de incidencias, recogida de calificaciones, entrega de libros...
 - Realización de actuaciones en el propio centro, a través de tutorías con estudiantes en horario lectivo o no, para apoyar los procesos individuales.
- Acciones de coordinación interna de equipo.

Para la coordinación y adecuado seguimiento se realizan reuniones semanales del equipo del programa. Además se revisan las hojas de registro semanal y se cumplimentan las fichas mensuales de seguimiento del programa para la valoración de la adecuación de las actividades a los ejes de trabajo propuestos.

3.2. Objetivo del Estudio, Indicadores para la evaluación del programa e instrumentos de recogida de información

Ante las condiciones sociales y educativas de riesgo social que sufre un parte de la infancia de nuestro país se hacen necesarias respuestas más eficaces y contundentes que subviertan dichas situaciones. Construir estructuras de

colaboración entre entidades, agentes e instituciones sociales y educativas puede ser una vía para contrarrestar las situaciones de exclusión social que viven chicos y chicas como los del barrio de “Los Asperones”. Ahora bien, se precisan estudios que puedan avalar la eficacia del trabajo en red en dichos contextos. Estudios que pongan de manifiesto las oportunidades y dificultades del trabajo socioeducativo en red, y que puedan servir de referentes para generar nuevas sinergias y modos de colaboración interinstitucional para la promoción de la infancia en riesgo social.

Por todo ello, el objetivo de este estudio es analizar el papel que tiene el trabajo en red en la inclusión socioeducativa de estudiantes de secundaria en desventaja social. Más específicamente, se trata de identificar las oportunidades y dificultades que el Programa “Asperones Avanza” con sus acciones en red ha generado de cara a la inclusión socioeducativa de estos chicos.

De cara a valorar las oportunidades y dificultades esta experiencia de trabajo en red. Los investigadores externos del equipo de investigación de la Universidad de Málaga consensuaron una serie de indicadores de evaluación para cada uno de los tres ejes del programa con la coordinadora y el equipo de educadores y profesionales del programa “Asperones Avanza”. De modo que estos indicadores han sido los que han guiado la recogida y análisis de la información.

Tabla 1
Indicadores de evaluación Eje de Trabajo 1. “Disminución del abandono escolar”.

Indicadores	Instrumentos
- Nº estudiantes que retornan al Sistema Educativo	Hoja de registro semanal
- Nº estudiantes matriculados	Plan Educativo de los estudiantes
- Nº menores que participan en actividades de refuerzo	Entrevistas semiestructuradas
- Mejora del rendimiento académico	Grupo Focal con estudiantes
- Asistencia al centro educativo	
- Motivación por los estudios y mejora autoestima	
- Obtención del Graduado Escolar	
- Satisfacción con las actividades desarrolladas	

Tabla 2
Indicadores de evaluación del Eje de Trabajo 2 “Mejora de la inclusión socioeducativa de los estudiantes a través de procesos de acompañamiento”.

Indicadores	Instrumentos
- Nº estudiantes apoyados y acompañados.	Hoja de registro semanal
- Percepción de los estudiantes de la importancia de la educación en los procesos personales.	Entrevistas semiestructuradas
- Valoración de los estudiantes y de las familias de los acompañamientos realizados.	Grupo Focal con estudiantes
-Percepción de los estudiantes de la importancia de la educación en los procesos personales	
- Percepción del impacto del programa en los estudiantes	
- Grado de satisfacción con las actividades desarrolladas	

-
- Dificultades/ limitaciones para el acompañamiento a los chicos
 - Dificultades/limitaciones para la inclusión
-

Tabla 3
Indicadores de evaluación del Eje de Trabajo 3. “Creación de procesos de trabajo en red”.

Indicadores	Instrumentos
- Nº centros educativos con los que se establece coordinación	Hoja de registro semanal
- Nº reuniones con centros educativos	Actas de la Mesa de Barrio
- Percepción de agentes educativos del impacto del programa	Entrevistas semiestructuradas
- Nº reuniones de trabajo en red	Grupo Focal con Docentes
- Percepción de profesionales del impacto del programa en el proceso de trabajo en red	Grupo Focal con Educadores
- Dificultades/limitaciones para trabajo en red.	

El presupuesto metodológico inicial de este estudio evaluativo proviene por tanto de la apuesta por los *métodos mixtos de investigación (mixed methods)*. De este modo se combinan la capacidad de generalización de los resultados cuantitativos, con la profundidad de las interpretaciones que arrojan las metodologías cualitativas. Así, el estudio ha sido diseñado combinando herramientas cuantitativas y cualitativas, como un medio para complementar las limitaciones propias de la utilización aislada de dichos instrumentos (Pardo y Ruiz, 2005).

Para recoger la información cuantitativa relativa a las tasas de éxito académico y retorno al sistema educativo, así como el número de participantes en las actividades del programa se han utilizado: A) Las “hojas de registro semanal”; B) las “hojas de asistencia a actividades”, C) el documento “plan educativo de trabajo y seguimiento” y D) la “hoja de compromiso de las familias”. Todos éstos, documentos internos generados por el equipo del programa “Asperones Avanza”. Con dichos instrumentos se ha recogido los datos cuantitativos de los 94 chicos que participan en el programa Asperones Avanza, todos ellos comprendidos en edades entre 12 y 18 años.

Para la recogida de la información cualitativa se han utilizado los siguientes instrumentos de evaluación: Entrevistas semiestructuradas, Grupos de discusión y Análisis documental (actas de la Mesa de Barrio y Hojas de seguimiento mensual).

Hemos optado por las entrevistas semiestructuradas por cuanto éstas ofrecen la posibilidad de captar las impresiones y valoraciones de los participantes del programa de un modo cercano y directo. Taylor y Bogdan (2013) la consideran como una técnica muy completa en la que el entrevistador recolecta datos de las personas entrevistadas y “desarrollan una comprensión detallada de sus experiencias y perspectivas” (p. 104). En efecto, esta herramienta de investigación es una interesante forma de captar opiniones, sensaciones y valoraciones de los y las informantes, cuyas aportaciones enriquecerán de manera considerable la evaluación realizada a este programa (Flick, 2004).

Se han realizado un total de 28 entrevistas semiestructuradas distribuidas entre los siguientes informantes.

Tabla 4
Informantes de las Entrevistas Semiestructuradas.

Informantes	Número de entrevistas
Estudiantes de Secundaria	7 (4 chicos /3 chicas)
Madres	7
Docentes	7 (4 Mujeres / 3 Hombres)
Educadores/Trabajadoras Sociales de Entidades.	6 (4 Mujeres / 2 Hombres)
Coordinadora del Proyecto	1

El guion utilizado para la recogida de información mediante las entrevistas semiestructuradas fue configurado en torno a 4 grupos de cuestiones agrupadas en torno a los siguientes tópicos: A) Valoración de los resultados académicos del programa; B) Valoración del trabajo de acompañamiento educativo; C) Valoración del trabajo en red y la estructura organizativa; D) Dificultades, limitaciones y retos del programa.

Por otro lado, el grupo focal o “Focus Group” (Greebaum, 1998) posibilita ver la interacción entre unos participantes que tienen algo en común y que nos ayudan a entender cómo la gente en su situación siente y piensa acerca del tema objeto de estudio. En nuestro caso, las personas han sido escogidas para los diversos grupos focales con cierto criterio de homogeneidad, que no es otro que el haber participado de uno u otro modo en el programa “Asperones Avanza”. En este sentido, se han realizado 4 grupos focales distribuidos de la siguiente forma:

- Grupo Focal con Alumnado de Secundaria (GFA).
- Grupo Focal Madres de Alumnado de Secundaria que participa en “Asperones Avanza” (GFM).
- Grupo Focal Técnicos y Educadores Sociales de la Mesa de Barrio (GFT).
- Grupo Focal de Docentes de alumnado que participa en el programa “Asperones Avanza” (GFD).

En cada uno de estos grupos han participado entre 5 y 8 personas. Los debates de estos Grupos Focales han sido conducidos y moderados por un guión que establecía las siguientes cuestiones (tabla 5).

La sesión era iniciada con una bienvenida y presentación, una revisión somera del asunto a tratar, la explicitación de las normas básicas a modo de negociación, y la presentación de los tópicos antes mencionados para ir suscitando comentarios, reflexiones entre los participantes. A partir de este momento, el moderador apenas tuvo que lanzar más preguntas. Por tanto, la estrategia utilizada se ha articulado en torno a un grupo en situación discursiva (o conversación) y a un investigador que no

ha participado en ese proceso de habla, pero que lo condiciona (Canales y Peinado, 1995, 296).

Tabla 5
Guion para Grupos Focales.

Grupos de informantes	Cuestiones a tratar
Alumnado de Secundaria GFA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración general de las actividades en las que participáis. 2. ¿Cómo llegaste al programa? ¿Antes de acceder participabas de algún servicio/ acompañamiento/ actividad? 3. ¿Qué es lo que más te gusta, aquello que valoras más positivamente? 4. ¿En qué cuestiones o temas consideras que estás mejorando? ¿Para qué te sirve o en qué te ayuda tu participación en las actividades del programa? 5. ¿Qué es lo que menos te gusta? ¿Qué crees que debería mejorarse? 6. Puestos a soñar... ¿pedirías alguna cosa a los profesores y educadores?
Docentes/ Educadores/Trabajadores Sociales GFD y GFT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puntos fuertes de la Mesa de barrio. 2. Principales dificultades/ limitaciones que afectan el buen funcionamiento del programa y de la Mesa de barrio. 3. Valoración general de las actividades del “programa”. 4. De qué están más satisfechos, qué es lo que valoran más positivamente? 5. ¿Desde que se inició la red ha constatado que haya habido una evolución? ¿En qué sentido? 6. ¿Cuál cree que será el futuro de la red? ¿O cuál debería ser? 7. Finalmente, atendiendo las finalidades de la evaluación, le agradeceríamos cualquier información, reflexión, o sugerencia que nos quiera facilitar respecto a la red en la cual está integrada su entidad, respecto al trabajo socioeducativo en el territorio o sobre cualquier aspecto más general relacionado con el trabajo en redes socioeducativas.
Madres. GFM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración general de las actividades del “programa”. 2. ¿Cómo accedieron al programa? ¿Antes de acceder participaban de algún servicio/ acompañamiento/ actividad? 3. ¿De qué están más satisfechos, qué es lo que valoran más positivamente? 4. ¿Cuáles son los efectos (cambios, mejoras, avances) que observan en sus hijos desde que participan en el programa? ¿Y en su familia? 5. ¿Qué cuestiones deberían mejorarse? ¿Qué pedirían a los profesores, a las entidades,... a la “red”? 6. Finalmente, atendiendo a las finalidades de la evaluación, le agradeceríamos cualquier información, reflexión, o sugerencia que quieran añadir respecto al trabajo que entre todos se está desarrollando en su barrio.

3.3. Análisis de datos

Para estudiar los datos cuantitativos obtenidos en esta evaluación se ha utilizado el programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 22. Con dicho programa se han analizado los datos recogidos en la hoja de registro semanal, en el plan educativo, en la hoja de asistencia a actividades y en la hoja de compromiso de la familia. Dado el carácter de este trabajo y la muestra que se ha utilizado, los datos que se presentan son únicamente descriptivos y muestran análisis de frecuencias que posteriormente han sido contextualizadas con los datos cualitativos.

Para el análisis de la información cualitativa se utilizaron algunos de los indicadores de evaluación reflejados en las tablas 1, 2 y 3, a modo de categorías de análisis apriorística.

Tabla 6
Indicadores de evaluación utilizados para la categorización de la información cualitativa.

Indicadores para el análisis cualitativo	
Percepción del impacto del programa	En los chicos En las familias En el trabajo en red
Dificultades/ limitaciones	Para el éxito académico de los chicos Para el acompañamiento a familias Para el trabajo en red
Valoración de las actividades desarrolladas	

Tras la recolección de datos cualitativos se dio paso al análisis de los mismos. En este sentido se siguió un procedimiento deductivo, en el que partiendo de un esquema de categorías predefinido (tabla 6) se realiza el análisis y se categoriza la información. De este modo, se codifican las percepciones y valoraciones de los participantes (estudiantes, profesionales y familias) en el programa “Asperones Avanza”.

El procedimiento de notación utilizado para las unidades de significados extraídas de las transcripciones para sustentar las interpretaciones identifica a los informantes seguidos de una referencia numérica: Docentes (D1, D2, D3) a las Madres del alumnado (M1, M2, M3) y a los Técnicos y Educadores Sociales de la Mesa de Barrio (T1, T2, T3) y al Alumnado (A1, A2, A3). Así mismo se significa de donde proviene la transcripción: Entrevista (E) y Grupo Focal (GF).

4. Resultados

A continuación, se expondrán los resultados de esta investigación que ha evaluado el programa “Asperones Avanza”. Para exponer dichos resultados tomaremos como referencia los tres ejes de trabajo sobre los que pivota el programa: 1) La disminución del abandono escolar; 2) La mejora de la inclusión socioeducativa de los estudiantes a través de procesos de acompañamiento; y 3) La creación de procesos de trabajo en red.

4.1. Disminución del abandono escolar y éxito académico

Se detallan a continuación los principales resultados obtenidos de la evaluación del impacto del programa “Asperones Avanza”. Como decíamos anteriormente, 94 chicos han participado en el Programa “Asperones Avanza”. Dichos estudiantes tienen unas edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. De los cuales el 34% tienen entre 16 y 18 años.

Tabla 7
Participantes en el Programa Asperones Avanza.

Edad		
Entre 12 - 16 Años	62	46 %
Entre 16 - 18 Años	32	34 %
TOTAL	94	100%

Según los resultados obtenidos de los 32 estudiantes de 16-18 años, 17 de ellos ya habían abandonado el sistema educativo. De ellos, el 100% fueron informados de las opciones de retorno y participación en el programa “Asperones Avanza”. Y un 76% de los chicos que recibieron esta información e invitación a participar en el programa, retornaron voluntariamente al sistema educativo tras haberlo abandonado.

Un 62,5% de los chavales, en cuyo plan educativo se encontraba la obtención del graduado, ha conseguido obtenerlo. Además, un 69% de los estudiantes en la franja de edad 12-16 años ha participado en alguna de las actividades de refuerzo educativo semanales organizadas por el programa, manifestándose en ellos una mejora de la motivación hacia el estudio y de su propia autoestima.

“Han mejorado en los deberes, están más implicados y se esfuerzan más” (E. M3).

“Es mu raro que una del barrio pase a segundo sin repetir. ¡Es mu raro! Casi nunca se ha visto en este barrio. Entonces ellos como que te miran. ¡No ve! Como si fueras alguien importante... ¡No veas!... Te admiran mucho, por solamente eso...” (E. A6).

“El sentirse ellos tan orgullosos de lo que han conseguido, para nosotros es uno de los logros más importantes” (E. T1).

Además, para poner en valor, generar reconocimiento y empoderar a los estudiantes, la Mesa de barrio pone en marcha el llamado “Mural de las Estrellas”. De este modo, en la fachada de la escuela se colocó un mosaico a gran escala en el que aparecen diferentes casas del barrio con un cielo cubierto de estrellas. En cada una de las estrellas se escribió el nombre de cada persona que consigue el Graduado en E.S.O. Una iniciativa por la cual, la comunidad y los agentes socioeducativos reconocen el esfuerzo y los logros de los estudiantes de Secundaria que consiguen obtener el graduado.

“Mi hermana se lo ha sacado, mi padre,... Tengo también otra hermana que se lo está sacando. Y son mi punto de referencia. Y digo, no ves, ellos se lo han sacado y voy a ser el único yo. Pues no. Pues yo digo: voy a retomar otra vez mis estudios y que pongan mi estrella allí también fuera (en el mural)” (E. A1).

“Entonces en la escuela yo le digo a los niños: ‘Que yo quiero tu estrella’ Que tú tienes que poner una estrella. Es decir, se ha creado una motivación y se ha puesto en valor a determinada gente” (E. D1).

“Luego aquí los niños y niñas que se saquen el graduado que tengan estudios, se convierten medio en famosos. Con el “Mural de las Estrellas”, que surge de esa idea y va conectado con nuestro programa y lo que se pretende es visualizar” (E. T5).

Todas las estrellas que aparecen en el mural se han conseguido en los últimos cinco años, como resultado del trabajo en red iniciado por las entidades. Es decir, en 30 años de existencia del barrio, nunca antes nadie había conseguido el título de secundaria. En este momento hay 32 estrellas colgadas.

Por lo que se deduce de los datos que arroja el estudio, el programa “Asperones Avanza” ha tenido un importante impacto no sólo en el éxito o retorno educativo, sino fomentando el valor positivo de la educación como elemento de cambio y empoderamiento personal, mediante el reconocimiento y acompañamiento de los chavales.

4.2. Inclusión Socioeducativa y Procesos de Acompañamiento

“Los niños de Asperones no se sentían vinculados al centro. No se sentían vinculados al proceso de enseñanza. Que ellos tenían que estar aquí, porque tenían que estar obligados y tenían que cumplirlo hasta llegar a cierta edad y cuando llegaban a esa edad (16 años) pues ya no había más nada. Y ésa es la diferencia que yo he podido ver desde que empezó el programa en estos meses” (E. D4).

“Hay muchas circunstancias familiares, sociales,... de ellos a las que no llegamos (...) El trabajo que realizan estas ONGs para mí ha sido determinante” (E. D3).

Estas evidencias ponen de manifiesto el importante papel que cobran los educadores sociales de la Mesa de barrio en el programa “Asperones Avanza”. No en vano, los resultados de la evaluación han confirmado que el 100% de estudiantes implicados en el programa, ha participado en procesos de acompañamiento y apoyo. Así, existen evidencias de que el equipo del programa ha realizado 300 tutorías familiares, 485 tutorías con chavales, 1.111 acciones de acompañamiento, 23 derivaciones y 151 acciones de gestión escolar familia-escuela.

“Madre 2: Los educadores están muy pendientes de los niños para que mejoren y vayan por buen camino.

Madre 1: El trabajo que hacen es muy completo, van a las casas de los niños, hablan con los padres” (GFM).

Tal y como reflejan los datos cuantitativos y califica esta madre, las acciones de acompañamiento para el éxito educativo son “muy completas”. “Determinantes”, como también calificaba la orientadora. La intensidad y cantidad de acciones, junto con el valor que le dan los docentes, los estudiantes y las familias ponen de manifiesto que estas acciones de acompañamiento constituyen una de las claves del éxito del programa.

Y a pesar de la cantidad de acciones, algunos estudiantes demandan más acciones de acompañamiento del programa y entienden que es una limitación del mismo el que no haya más educadores y más acciones aún.

“Alumna 5: Hacen falta más educadores,...

Alumno 2: Y más actividades y que estén más tiempo con nosotros y más días” (GFA).

Estar *más tiempo con nosotros*. Esta es la demanda del alumnado. Estar acompañados, sentirse acompañados. O lo que es lo mismo. No estar solo ante el sistema. Sin duda, dicha demanda pone de manifiesto que el acompañamiento y la mediación de los educadores sociales entre los estudiantes y el sistema educativo es una clave del programa para tener éxito.

4.3. Creación de procesos de trabajo en red

A nivel de coordinación en el trabajo en red participan 8 centros de secundaria, 5 entidades socioeducativas (INCIDE, MIES, Chavorrillos, Cáritas y ACCEM); los Servicios Sociales Comunitarios de Puerto de la Torre y de Campanillas y el CEIP María de la O. Así a través de la estructuración del trabajo en común y de la convocatoria de reuniones y grupos de trabajo, se pone en marcha el programa “Asperones Avanza”. Se realizan un total de 20 reuniones de coordinación de entidades durante el curso.

El análisis realizado a las actas, los grupos focales y las entrevistas, evidencian el importante esfuerzo que ha supuesto la coordinación y el poner en común las actuaciones por parte de los agentes educativos implicados en la Mesa de barrio y en el programa “Asperones Avanza”.

“Educador Social 4: Implicación de los profesionales, la presencia en el territorio, tenemos un objetivo común, ponemos en común los recursos. Ha costado mucho esfuerzo pero hemos logrado avanzar.

Trabajador Social 1: La dinámica del trabajo en red ha costado pero ahora vemos lo bueno que es” (GFT).

A pesar el esfuerzo empleado para generar sinergias entre los distintos agentes que comparten este proyecto de trabajo en red, finalmente los profesionales consideran que el esfuerzo ha valido la pena y son capaces de identificar sus efectos positivos:

“Tenemos capacidad de adaptación a las distintas iniciativas; el motor de la red son los profesionales que las componen; es necesario vernos y ser operativos; hemos sistematizado los procesos y ahora realizamos más trabajo en la calle, tenemos mejor coordinación y actuación transversal, no tenemos recelos y la información fluye” (E. T6).

En las evidencias se van poniendo de relieve los aspectos claves de esta experiencia de colaboración interinstitucional: *dar cabida a distintas iniciativas, sistematizar procesos, actuaciones transversales, comunicación y confianza.*

“Trabajadora Social 5: Una gran fortaleza es que nos vamos conociendo, contamos con el otro compañero. Conocer los recursos que tiene cada entidad” (GFT).

“Tuvimos la primera reunión a principios de Julio antes de empezar el curso (...) La educadora social me viene y yo un poco, me dejo llevar por ella. Ella me va haciendo la petición de lo que necesita y yo me fío al 100% de ella” (E. D4).

En efecto, parece que la comunicación es fundamental para generar confianza. Y viceversa. La confianza también propicia la comunicación. Por tanto, estos dos elementos, confianza y comunicación, entre los profesionales y los agentes de la red se establece como otro de los grandes pilares para el trabajo en red y por consiguiente para el éxito del programa.

En cuanto a las limitaciones del trabajo en red, los profesionales de la Mesa de Barrio consideran que tienen por delante el reto de la participación de dos agentes claves: por un lado las familias y por otro lado los responsables políticos.

“Es necesario implicar más a la gente del barrio, que no todo recaiga en las entidades” (E. T4)

“Trabajadora Social, 5: Existe poca implicación de lo institucional y lo político en la Red. Los técnicos estamos implicados pero los políticos, no.

Educador Social 4: Sí, hay poca implicación de los superiores en el trabajo en red” (GFT).

5. Discusión y Conclusiones

Como veíamos desde el inicio de este trabajo, el programa “Asperones Avanza” se marcaba como objetivo general mejorar la situación educativa de estudiantes de secundaria residentes en la barriada de Asperones a través de actuaciones coordinadas de promoción del estudio y de procesos de acompañamiento con los estudiantes y sus familias. En la línea de lo que se ha expuesto en este trabajo, en los últimos años vienen desarrollándose estudios tanto en el ámbito nacional como en el ámbito internacional que inciden en el potencial que tiene las acciones coordinadas de la comunidad y el trabajo en red para la promoción educativa de estudiantes en desventaja (Mujis, Ainscow, Chapman y West, 2010; Mujis, 2015; López, Navarro y Hernández, 2015).

Los resultados obtenidos en la evaluación del programa “Asperones Avanza” nos han mostrado evidencias de que el programa ha ayudado a mejorar la situación educativa, así como a reducir el abandono escolar de estudiantes de entre 12 y 18 años que se encuentran en un contexto de exclusión social. En este sentido, este trabajo ha arrojado luz sobre algunas claves que pueden contribuir a mejorar la situación educativa de los chicos que se encuentran en situación de riesgo social. Estas claves se centran fundamentalmente en dos cuestiones: el acompañamiento educativo personalizado y el trabajo en red.

En relación con el acompañamiento educativo, tanto los docentes, como las familias, como los estudiantes, manifiestan que esta tarea de los educadores se ha constituido en uno de los principales pilares con los que han contado los chicos para mejorar su situación educativa. Como señala el estudio de Melendro (2011), los chavales en desventaja valoran en sus procesos de afrontamiento de dificultades la relación establecida con los educadores, el buen trato recibido, la ayuda prestada y el interés que sintieron hacia sí mismos.

En este sentido, el trabajo de los educadores sociales cobra un papel fundamental por cuanto crean redes de apoyo, afectividad y motivación. Ser reconocido/a por otra persona hace que la autoestima y la confianza aumente. Así cuando el acompañamiento educativo es capaz de mostrar un apoyo incondicional se puede generar el clima de confianza necesario para que las personas se sientan seguras y motivadas para afrontar las dificultades (Alonso y Funes, 2009)

Ante momentos de dificultad, cuando las personas nos sentimos vulnerables, estar acompañado es de vital importancia. No es lo mismo estar solo que estar arropado ante una adversidad. Y esto cobra más relevancia aún cuando nos referimos

a un colectivo en especial vulnerabilidad como lo es la infancia en riesgo social. Por eso, es fundamental que los chicos no estén solos ante las dificultades sociales y educativas. Ahí radica una de las principales razones de ser del acompañamiento, en que el individuo no esté solo contra la adversidad de la exclusión donde la lucha es muy desequilibrada. No se puede luchar solo contra el mundo. Las personas necesitan encontrar referentes en los que poder confiar y apoyarse para luchar (Ruiz-Román, Calderón y Juárez, 2017).

Evidencias como las que se muestran en trabajos como éste, ponen de manifiesto la demanda de los chicos por este acompañamiento educativo personalizando. Un acompañamiento educativo personalizado que como venimos diciendo se base en la presencia incondicional, en el “estar ahí”, en la confianza y en la escucha. Un acompañamiento educativo realizado con *tacto* (Van Manen, 1998), que renunciando a la imposición de metas y objetivos, de pie a la simpatía, la empatía y a un diálogo educativo de quien se pone “a caminar al lado de alguien que se dirige hacia un objetivo” (Planella, 2008).

Llegados a este punto se hace necesario identificar prácticas y estrategias que nos ofrezcan claves para construir este acompañamiento educativo personalizado. Un acompañamiento educativo personalizado, que para multiplicar su potencial también ha de ser coral, compartido y coordinado.

Y ésta sería la segunda clave que arroja la evaluación del programa “Asperones Avanza”: el valor de trabajar en red y crear sinergias. Ante la complejidad de las situaciones de exclusión es necesario el reconocimiento e implicación de todos los agentes (centros educativos, estudiantes, familias, educadores sociales, políticos, técnicos municipales,...). Ante las adversidades socioeducativas que sufren los chicos ningún agente ha de sobrar. Desde una perspectiva sistémica-ecológica todos los entornos y agentes que rodean al chico tienen un gran valor educativo (Bronfenbrenner, 1987). Los centros educativos son un nodo relevante en la red socioeducativa, pero no son los únicos agentes de la red (Civis y Longás, 2015). Por eso, más allá de los muros de la escuela, el sistema educativo debe ser permeable. El éxito de programas como éste se produce cuando el sistema educativo se abre a la comunidad, a sus agentes y trabaja en red con ellos (Ainscow, Mujis y West, 2006; Mujis, 2015). Como decía la orientadora de uno de los institutos, la acción y el enlace que propician las ONGs en este modelo es *determinante*.

Los resultados de este estudio han evidenciado ciertas estrategias claves para el éxito en el equipo que ha desarrollado el programa: *Dar cabida a distintas iniciativas, Construir actuaciones transversales, Generar comunicación y confianza*. Tres acciones claves que bien pudieran ser compartidas por otras experiencias y procesos de trabajo en red (Úcar y Ruiz-Román, 2018) y que debieran ocupar un importante lugar en los procesos de formación inicial y formación continua de los docentes y los profesionales de lo social (Fox y Wilson, 2009; Engvik, 2014).

El estudio realizado presenta algunas limitaciones. En primer lugar, los resultados obtenidos se refieren a una experiencia concreta. Si bien esto ha hecho posible contextualizar y adaptar el estudio a las necesidades del barrio de los Asperones y al propio programa “Asperones Avanza”, existen limitaciones para generalizar todos los resultados de esta experiencia a otros contextos. Por otro lado, la muestra y el análisis estadístico se ha realizado a partir de los instrumentos de registro de información del propio programa: (hojas de registro semanal; hojas de asistencia a actividades; plan educativo de trabajo y seguimiento y hoja de compromiso de las familias). La naturaleza de estos instrumentos de registro, diseñados por los propios profesionales al comienzo del programa nos han permitido analizar datos de gran valor, recogidos por los propios profesionales desde el inicio del programa. Sin embargo, dichos instrumentos de registro de datos no han pasado las pruebas de consistencia pertinentes. Ello hace que el tratamiento estadístico de los datos que arrojan dichas hojas se haya limitado a análisis descriptivos.

Finalizamos emplazando a todos aquellos agentes socioeducativos del territorio (servicios sociales comunitarios, administración local, asociaciones, universidades) a generar sinergias que permitan la creación de redes que den estabilidad, integralidad, rigurosidad, solidez y un mayor impacto a su intervención socioeducativa (Ruiz-Román y Merino, 2009; Riera, 2013; Azorín, 2017). Para ayudar a ello se hace crucial realizar y difundir experiencias y estudios que abran nuevas y necesarias líneas de trabajo e indagación sobre el potencial que el acompañamiento educativo personalizado y la acción comunitaria en red puede tener en la promoción socioeducativa de la infancia en riesgo social.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Mujis, D. y West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192-202.
- Alonso, I. y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 42, 28-46.
- Ayllón, S. (2015). *Infancia, pobreza y crisis económica*. Barcelona: Obra Social “la Caixa”.
- Azorín, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Número Extraordinario, 29-48.
- Azorín, C. y Mujis, R. (2017). Networks and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273-296.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupo de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 287-316). Madrid: Síntesis.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Civís Zaragoza, M. y Longás Mayayo, 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.
- Clemente, A. (Coord.) (2014). *Territorios urbanos y pobreza persistente*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- European Anti Poverty Network (2013). *Informe Pobreza 3.0. Pobreza avanza*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/eraser/nota-de-prensapobreza> (Consultado el 25 de Mayo de 2017).
- Engvik, G. 2014. The Importance of Networks for Newly Qualified Teachers in Upper Secondary Education. *Educational Research*, 56(4), 453-472.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada (2014). *Informe sobre exclusión y desarrollo social en Andalucía*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Fox, A., and E. Wilson. (2009). 'Support Our Network and Help Us Belong!': Listening to Beginning Secondary School Science Teachers. *Teachers and Teaching*, 15(6), 701-718.
- García Roca, J. (1998). *Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Prácticas, discursos y narraciones*. Madrid: Ediciones HOAC.
- Gradaille, R. y Caballo, B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 19, 75 - 88.
- Greenbaum, T. (1998). *The Handbook of Focus Group Research*. New York: SAGE.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). Encuesta de Condiciones de Vida (2º Trimestre). Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13(3) 11-49.
- Katz, S. y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.

- López, A., Navarro, M.J. y Hernández, E. (2015). Compromiso y colaboración en educación a través de las redes educativas en centros escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 751-778.
- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. *Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetako Aldizcaria (Revista de Servicios Sociales)*, 49, 93-106.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *El abandono escolar temprano marca otro récord histórico*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/01/20170126-abandono.html>.
- Miller, P. (2016). Liderazgo de intermediación en entornos complejos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 41-55.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 1-24.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. London: Springer.
- Observatorio Andaluz de la Infancia. (2013). *Menores de edad en Andalucía. Datos Cuantitativos. Informe 2013*. Granada: Junta de Andalucía.
- Pardo A. y Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Mc Graw Hill: Madrid.
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-14.
- Riera, J. (Coord) (2013). *Programa CaixaProinfancia. Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social*. Barcelona: Obra Social “la Caixa”.
- Ruiz-Román. C. y Merino, D. (2009). La experiencia escolar de los hijos de inmigrantes marroquíes en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 12(3), 87-97.
- Ruiz-Román, C., Calderón, I. y Juárez, J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141.
- SAVE THE CHILDREN. (2014). *Pobreza infantil y exclusión social en Europa. Una cuestión de derechos*. Bélgica: SAVE THE CHILDREN.

- Subirats, J. y Albaigés, B. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Taylor, S.J. y Bogand, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Úcar, X. y Ruiz-Román, C. (2018). Aprendizajes, reflexiones, preguntas y retos. En *Infancia, pobreza y éxito socioeducativo: acción socioeducativa en red*. Madrid: (En prensa).
- United Nations International Children's Emergency Fund (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un pacto de Estado por la infancia*. Madrid: Unicef.
- United Nations International Children's Emergency Fund (2017). *Children of Austerity. Impact of Great Recession on Child Poverty in Rich Countries*. Oxford: UNICEF.
- United Nations International Children's Emergency Fund Comité Andalucía (2015). *La infancia en Andalucía*. Sevilla: Unicef.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Cómo citar este artículo:

Ruiz-Román, C., Molina, L. y Alcaide, R. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 453-474. DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.8011