

TESIS DOCTORAL

**Estudio sobre las competencias del
trabajador social en el ámbito educativo y
elaboración de un catálogo competencial**

NOVIEMBRE, 2023

Autora

Andrea Ibáñez López



**Universidad de Almería
Escuela Internacional de Doctorado**



**Estudio sobre las competencias del trabajador social en el ámbito
educativo y elaboración de un catálogo competencial**

*Study on the competencies of the social worker in the educational field and
preparation of a competency catalog*

TESIS DOCTORAL

Programa de Doctorado en educación

DOCTORANDA

ANDREA IBÁÑEZ LÓPEZ

Director: Antonio Luque De La Rosa

Codirectora: María del Mar Fernández Martínez

Escuela Internacional de Doctorado

Universidad de Almería

Esta tesis, ha supuesto un gran esfuerzo y una gran dedicación cuyo resultado final no hubiese sido posible sin la dirección y coordinación del director Antonio Luque y la codirectora María del Mar Fernández cuyo apoyo ha sido esencial en este intenso camino.

Agradecer, sin lugar a dudas a mis padres, mi hermana y mi pareja por apoyarme siempre en mis proyectos y alegrarse de mis triunfos más que de los suyos propios.

Finalmente agradecer a todos los que han colaborado con su experiencia y opinión en este proyecto.

*Para algunos,
la vida es galopar un camino
empedrado de horas,
minutos y segundos.
Yo, más humilde soy,
y solo quiero que la ola
que surge del último suspiro
de un segundo me transporte
mecido hasta el siguiente.*

Robe Iniesta

Resumen

La investigación tiene como objeto estudiar el perfil competencial de los trabajadores sociales en contextos educativos institucionales. Se trata de un objeto de estudio con un bajo nivel de desarrollo que hace interesante una revisión y profundización en dicha cuestión disciplinar. Ello se justifica además desde un punto de vista funcional pues es una cuestión enmarcada en importantes reflexiones sobre la función integral de los centros educativos, la cual apunta en la dirección de que debe trascender a una visión restrictiva de los procesos de enseñanza aprendizaje. Por ello se considera que este estudio contribuirá a poner de relieve la importancia de la figura del trabajador social en el ámbito educativo, una figura que viene de tener carácter residual en este contexto de intervención. La finalidad general del estudio es actualizar y definir un catálogo competencial del trabajador social en el ámbito educativo institucional, así como analizar cómo es visto por diferentes colectivos de egresados, profesionales y futuros profesionales. Dentro de dicha finalidad se delimitan tres objetivos: conocer cuáles son las principales competencias del trabajador social en el ámbito educativo, definir un catálogo competencial del trabajador social en el ámbito educativo y analizar las funciones del trabajador social en contextos escolares desde la perspectiva de diferentes percepciones y variables. Metodológicamente, el trabajo presenta dos etapas, una primera cualitativa sobre entrevista y revisión de antecedentes para construir un proyecto de competencias base, y una cuantitativa que permite depurar ese catálogo base, hasta proyectar un inventario o catálogo de estas. Y partir de analizar las relaciones con diferentes perspectivas. La muestra ha sido de 840 sujetos entre profesionales, egresados

y estudiantes universitarios de trabajo social. Los análisis se han llevado a cabo con análisis de texto en la fase cualitativa y análisis estadístico en la cuantitativa, apoyado en el software estadístico SPSS 27. Como resultados relevantes cabe destacar la propuesta final de catálogo/inventario de competencias constituido por 20 competencias agrupadas en 4 categorías: una de carácter transversal/instrumental y tres de competencias específicas con familias, con estudiantes y con docentes. Ellas han sido sometidas a valoración global y percepciones valorativas diferenciales en función de variable como género, universidad de procedencia, situación profesional y otras. Su discusión y conclusiones nos lleva de una parte a el análisis diferencial con los escasos estudios previos existentes y a indicar que existe un amplio consenso, tanto entre estudiantes, profesionales del trabajo social y docentes acerca de la necesidad de disponer de la figura profesional del trabajador social en el sistema educativo, preferentemente como miembro de la plantilla del centro y a tiempo completo

Abstract

The research aims to study the competence profile of social workers in institutional educational contexts. This is an object of study with a low level of development that makes it interesting to review and deepen this disciplinary issue. This is also justified from a functional point of view, as it is an issue framed in important reflections on the integral function of educational centres, which points in the direction of transcending a restrictive vision of the teaching-learning processes.

For this reason, it is considered that this study will contribute to highlighting the importance of the social worker in the educational field, that has been traditionally residual in this context of intervention.

The general aim of the study is to update and define a catalogue of the social worker's competences in the institutional educational sphere, as well as to analyse how they are viewed by different groups of graduates, professionals and future professionals. Within this goals, three objectives are defined: to find out what the main competences of the social worker in the educational field are, to define a catalogue of the social worker's competences in the educational field and to analyse the functions of the social worker in school contexts from the perspective of different perceptions and variables. Methodologically, the work presents two stages, a first qualitative stage involving interviews and a review of information to construct a project of basic competencies, and a quantitative stage that allows this basic catalogue to be refined, until an inventory or catalogue of these competencies is projected. And from there to analyse the relationships with different perspectives. The sample consisted of 840 subjects, including

professionals, graduates and university students of social work. The analyses were carried out with text analysis in the qualitative phase and statistical analysis in the quantitative phase, supported by SPSS 27 statistical software.

As relevant results, it is worth highlighting the final proposal for a catalogue/inventory of competences made up of 20 competences grouped into 4 categories: one of a transversal/instrumental nature and three of specific competences with families, students and teachers. They have been subjected to global assessment and differential assessment perceptions according to variables such as gender, university of origin, professional situation and others. Their discussion and conclusions lead us on the one hand to a differential analysis with the few existing previous studies and to indicate that there is a broad consensus among students, social work professionals and teachers on the need to have the professional figure of the social worker in the educational system, preferably as a full-time member of the centre's staff.

Índice general

RESUMEN	11
ABSTRACT	13
INTRODUCCIÓN	29
CAPÍTULO 1. TRABAJO SOCIAL, APROXIMACIÓN DISCIPLINAR Y ÁMBITOS DE ACTUACIÓN	37
1.1. CONTEXTO HISTÓRICO	37
1.2. CONCEPTUALIZACIÓN Y ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL	466
1.3. FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN LEGISLATIVA	531
CAPÍTULO 2. EL TRABAJO SOCIAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR	63
2.1. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	63
2.2. PAPEL DEL TRABAJADOR SOCIAL ESCOLAR O EDUCATIVO: INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ESCUELA	69
2.3. OBJETIVOS DEL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR	85
2.4. MODELOS DE INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL	89
2.4.1. Modelo psicodinámico	89
2.4.2. Modelo de modificación de conducta	91
2.4.3. Modelo de intervención en crisis	95
2.4.4. Modelo centrado en la tarea	98

2.4.5. Modelo humanista	99
2.4.6. Modelo crítico/radical	101
2.4.7. Modelo de gestión de casos	102
2.4.8. Modelo sistémico	105
2.5. ROLES, FUNCIONES Y COMPETENCIAS DEL TRABAJADOR SOCIAL ESCOLAR	109
2.5.1. Definiciones de competencia según su aplicabilidad y utilidad	123
2.6. PRINCIPALES PROGRAMAS DONDE INTERVIENE EL TRABAJADOR SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	132
2.6.1. Principales áreas y problemáticas donde interviene el trabajador social en el ámbito educativo	142
CAPÍTULO 3. ESTADO DEL ARTE	149
CAPÍTULO 4. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	167
4.1. OBJETO DE ESTUDIO	167
4.2. OBJETIVOS	168
4.3. ENFOQUE Y MÉTODO	168
4.3.1. Muestra e informantes	173
4.3.2. Instrumentos	180
CAPÍTULO 5. HACIA UNA PROPUESTA DE CATÁLOGO DE COMPETENCIAS DEL TRABAJADOR SOCIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	195

5.1. PRIMERA PROPUESTA DE INVENTARIO DE COMPETENCIAS DE BASE TEÓRICO EXPERIENCIAL	197
5.2. PROPUESTA REDUCIDA MEDIANTE UN ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES	203
5.3. PROPUESTA POR SIGNIFICACIÓN FUNCIONAL A PARTIR DE LA REDUCCIÓN POR ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES	208
5.4. FIABILIDAD DEL INVENTARIO DE COMPETENCIAS DEL TRABAJADOR SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	211
CAPÍTULO 6. RESULTADOS	217
6.1. SOBRE LA PERCEPCIÓN DE NECESIDAD GENERAL Y DEDICACIÓN	217
6.2. PERCEPCIÓN DE VALORACIÓN GLOBAL	221
6.2.1. Percepción de valoración global y su relación con las variables de género y situación estudiante/profesional (S03)	221
6.2.3. La Perspectiva de los profesionales	225
6.2.4. La Perspectiva de los estudiantes	226
6.3. VALORACIÓN/NECESIDAD DE COMPETENCIAS INSTRUMENTALES- TRANSVERSALES	230
6.3.1 La percepción de los profesionales	235
6.3.2 La percepción de los estudiantes	237
6.4. PERCEPCIÓN DE VALORACIÓN/NECESIDAD DE COMPETENCIAS CON LA FAMILIA	239

6.4.1 La perspectiva de los profesionales	244
6.4.2 La perspectiva de los estudiantes	246
6.5. PERCEPCIÓN DE VALORACIÓN/NECESIDAD DE COMPETENCIAS CON ESTUDIANTES	248
6.5.1 La perspectiva de los profesionales	252
6.5.2 La perspectiva de los estudiantes	255
6.6. PERCEPCIÓN DE VALORACIÓN/NECESIDAD DE COMPETENCIAS CON EL PROFESORADO	257
6.6.1 La perspectiva de los profesionales	262
6.6.2. La perspectiva de los estudiantes	264
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN	267
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	277
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	2833

Índice tablas

Tabla 1. Periodo 1965-1970. Aparece la figura del asistente social	54
Tabla 2. Periodo 1970-1980. Recursos e infraestructuras para menores en régimen de educación especial	55
Tabla 3. periodo 1980-1985. Se introduce al trabajador social en el ámbito educativo	56
Tabla 4. Periodo 1985-1990. Integración del alumno con necesidades educativas en centros ordinarios.	57
Tabla 5. Periodo 1990-2002. Pérdida de consolidación de la figura del trabajador social en el ámbito educativo.	58
Tabla 6. Funciones que el trabajador social pone en práctica en su actividad profesional en el ámbito educativo.	109
Tabla 7. Funciones del trabajador social en el ámbito educativo.	110
Tabla 8. Funciones del trabajador social en el ámbito educativo.	111
Tabla 9. Funciones del trabajador social en el centro educativo: generales, prioritarias y específicas.	113
Tabla 10. Funciones del trabajador social en diferentes ámbitos.	115
Tabla 11. Funciones y roles del trabajador social en el aula.	116
Tabla 12. Definición de competencia según diferentes autores.	124
Tabla 13. Análisis variable genero	175

Tabla 14. Análisis variable edad.	176
Tabla 15. Análisis variable situación profesional.	176
Tabla 16. Análisis variable titulación universitaria.	177
Tabla 17. Análisis variable tipo de centro educativo.	177
Tabla 18. Análisis sobre el grado universitario que cursan los estudiantes encuestados.	178
Tabla 19. Análisis sobre la universidad donde los encuestados están cursando sus estudios.	179
Tabla 20. Análisis sobre el curso en el que se encuentran matriculados los encuestados.	179
Tabla 21. Análisis de las principales competencias (análisis de componentes principales).	204
Tabla 22. Prueba de kmo y bartlett.	206
Tabla 23. Fiabilidad del inventario.	211
Tabla 24. Índice global de valoración.	211
Tabla 25. Estadísticos de las categorías competenciales.	213
Tabla 26. Fiabilidad categoría competencias instrumentales (c1).	216
Tabla 27. Fiabilidad categoría competencias con familia (c2).	216
Tabla 28. Fiabilidad categoría competencias con estudiantes (c3).	216
Tabla 29. Fiabilidad categoría competencias con profesorado (c4).	216
Tabla 30. Descriptivos.	217

Tabla 31. (c4) prueba de kolmogorov-smirnov para una muestra.	217
Tabla 32. Preferencias modo de dedicación: interna/departamento-externa/equipo de orientación (ítem 36).	218
Tabla 33. Estadísticos de prueba.	219
Tabla 34. Preferencias modo de dedicación: parcial o completa (ítem 37).	219
Tabla 35. Estadísticos de prueba: chi cuadrado para una muestra.	220
Tabla 36. Rangos.	221
Tabla 37. Estadísticos de prueba.	221
Tabla 38. Estadísticos de prueba.	222
Tabla 39. Variable de agrupación: situación profesional.	222
Tabla 40. Correlación.	224
Tabla 41. Relación de la valoración global según el tipo de titulación.	225
Tabla 42. Estadístico de prueba. Kruskal wallis.	225
Tabla 43. Estadístico de prueba. Kruskal wallis.	226
Tabla 44. Rangos.	227
Tabla 45. Prueba u de mann-whitney.	227
Tabla 46. Rangos por universidad.	228
Tabla 47. Prueba no paramétrica de kruskal-wallis.	228
Tabla 48. Rangos.	229
Tabla 49. Prueba de kruskal-wallis.	230

Tabla 50. Estadísticos descriptivos de competencias transversales.	231
Tabla 51. Prueba de kolmogorov-smirnov para una muestra.	231
Tabla 52. Comparación de rangos, u de mann-whitney.	232
Tabla 53. Prueba no paramétrica de comparación de rangos, u de mann-whitney.	233
Tabla 54. Prueba no paramétrica de comparación de rangos, u de mann-whitney.	234
Tabla 55. Prueba no paramétrica de comparación de rangos, u de mann-whitney.	235
Tabla 56. Relación con el tipo de titulación agrupada en 3 categorías.	235
Tabla 57. Años de experiencia docente/profesional.	236
Tabla 58. Estadísticos de prueba. Relación con el tipo de titulación (s03.a1).	237
Tabla 59. Relación con año que cursan en la carrera (s03.b4).	238
Tabla 60. Estadísticos de prueba de kruskal wallis.	239
Tabla 61. Análisis competencias con la familia (variable 37).	240
Tabla 62. Prueba de kolmogorov-smirnov para una muestra.	240
Tabla 63. Rangos docente/profesional o estudiante.	241
Tabla 64. Prueba no paramétrica de comparación de rangos, u de mann-whitney.	242
Tabla 65. Análisis en función de la variable género..	243
Tabla 66. Prueba no paramétrica de comparación de rangos, u de mann-whitney.	244
Tabla 67. Relación con el tipo de titulación.	244
Tabla 68. Relación con experiencia profesional.	245
Tabla 69. Relación con el rol profesional (s03.a2).	245

Tabla 70. Estadísticos de prueba de kruskal wallis.	246
Tabla 71. Relación con el tipo de titulación (s03.a agrupada).	246
Tabla 72. Estadísticos prueba de kruskal wallis. Estadísticos de prueba).	247
Tabla 73. Relación con el con año que cursan en la carrera (s03.b4).	247
Tabla 74. Estadísticos prueba de kruskal wallis estadísticos de prueba.	248
Tabla 75. Análisis sobre la percepción de competencias de los estudiantes (variable c3).	
Estadísticos descriptivos.	249
Tabla 76. Prueba de kolmogorov-smirnov para una muestra.	249
Tabla 77. Análisis de las variables docente/profesional o estudiante.	250
Tabla 78. Estadísticos de prueba u mann-whitney.	251
Tabla 79. Analisis de la variable género (s01).	251
Tabla 80. Estadísticos de prueba u mann-whitney.	252
Tabla 81. Relación con el tipo de titulación.	252
Tabla 82. Estadísticos de prueba prueba de kruskal-wallis.	253
Tabla 83. Relación con los años de experiencia profesional (s03.a2).correlación rho de spearman.	253
Tabla 84. Relación con el rol profesional (s03.a2).	254
Tabla 85. Estadísticos de prueba kruskal-wallis.	254
Tabla 86. Relación con el tipo de titulación (s03.a agrupada).	255
Tabla 87. Estadísticos de prueba kruskal-wallis.	255

Tabla 88. Relación con el año que cursan en la carrera (s03.b4).	256
Tabla 89. Estadísticos de prueba kruskal-wallis.	256
Tabla 90. Percepción de necesidad de la figura del trabajador social y las competencias del mismo en relación con el profesorado (variable c4).	257
Tabla 91. Prueba de kolmogorov-smirnova.	258
Tabla 92. Rangos.	259
Tabla 93. Estadísticos de prueba u mann-whitney.	259
Tabla 94. Análisis en relación a la variable género.	260
Tabla 95. Estadísticos de prueba kruskal-wallis.	260
Tabla 96. Prueba u mann-whitney (sin usar el grupo de 7 sujetos muy minoritario).	261
Tabla 97. Estadísticos de prueba u mann-whitney.	261
Tabla 98. Relación con el tipo de titulación (s03.b1 agrupada).	262
Tabla 99. Estadísticos de prueba kruskal wallis.	262
Tabla 100. Relación con los años de experiencia profesional (s03.a2) correlación.	263
Tabla 101. Relación con el rol profesional (s03.a2) correlación.	263
Tabla 102. Relación con el tipo de titulación (s03.a agrupada). Prueba de mann-whitney excluyendo los cuatro casos de otros estudios en curso.	264
Tabla 103. Estadísticos de prueba u mann-whitney.	264
Tabla 104. Relación con año que cursan en la carrera (s03.b4) correlaciones.	265

Índice figuras

Figura 1. Síntesis de las competencias del estudio empírico piloto.	199
Figura 2. Cuadro síntesis de las fuentes competenciales .	201
Figura 3. Propuesta inicial de catálogo competencial en ámbitos educativos	202
Figura 4. Resumen de componentes a partir del análisis de componentes principales.	207
Figura 5. Estructura final de categorías competenciales propuesta.	209
Figura 6. Inventario de categorías del trabajo social en ámbitos educativos.	210
Figura 7. Fiabilidad del inventario.	212
Figura 8. Competencias transversales.	213
Figura 9. Competencias con familia.	214
Figura 10. Competencias con estudiantes.	214
Figura 11. Competencias con docentes.	215
Figura 12. Valoración global	218
Figura 13. Relación índice global.	223
Figura 14. Relación valoración global.	223
Figura 15. Ítem. Estudios universitarios agrupados (so3.b.1).	226
Figura 16. Histograma de la prueba no paramétrica de kolmogorov-smirnov.	250
Figura 17. Subescala competencias con docentes.	258



BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

Introducción

La presente investigación, centra su interés en el estudio, análisis y valoración de las competencias que el profesional del trabajo social tiene en el ámbito educativo, para proceder a la elaboración de un catálogo competencial de las mismas que determine que funciones, tareas y destrezas debe realizar este profesional en este ámbito de intervención. Para ello es necesario comenzar desarrollando en qué consiste el trabajo social, cuál es su papel dentro del sistema de bienestar y que funciones son las que desarrolla este profesional, identificando qué papel tiene dentro del sistema educativo.

Resulta adecuado contextualizar que España desarrolló su estado de bienestar, así como su sistema de protección social a un ritmo diferente que el del resto de países desarrollados, sin embargo, en la actualidad, no son tantas las diferencias que se identifican, constatándose de esta forma al igual que en otros países la necesidad de incluir la figura del trabajador social en el ámbito de la educación y formando parte de la propia estructura del sistema educativo. España contempla entre sus principales objetivos tal y como se refleja en la Constitución Española en su artículo 39 la obligación de los poderes públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia, y en especial de los menores de edad, de conformidad con los acuerdos internacionales que velan por sus derechos, y bajo esta obligatoriedad, los centros educativos se contemplan como un escenario privilegiado donde prevenir situaciones que interfieran en el normal desarrollo de la infancia (UNICEF, 2022).

En la actualidad en España contamos con un sistema educativo obligatorio, gratuito y que conforma un derecho social para los ciudadanos, sin embargo, puede a su vez estar consolidándose como un elemento de discriminación, ya que ofrecer

Introducción

respuestas universales a las casuísticas individuales del alumnado del centro escolar, es afianzar y consolidar una desigualdad de origen, conformándose desigualdades sociales como desigualdades naturales. Estas desigualdades se vieron agravadas cuando la Educación pasó a ser obligatoria, en primera instancia hasta los 14 años y posteriormente hasta los 16 años, en este momento se incluye en este ámbito a la totalidad de menores y de sus respectivas familias lo que provoca un núcleo emergente de necesidades sociales y por lo tanto de demandas a las que dar respuesta, este hecho requería el incremento de profesionales en las instituciones y a su vez el incremento de perfiles que conformaban el personal de estas instituciones hacia una intervención *psicosocioeducativa* que junto con otros perfiles disciplinarios (logopedas, pedagogos...) permita realizar una intervención integral a la totalidad del alumnado, incluyendo a aquellos que reconocidos con un grado de discapacidad, pasaron a formar parte en su totalidad del sistema educativo.

Siendo por esto necesaria la figura del trabajador social como conductor o guía de las intervenciones y procesos sociales que mejoren el clima del aula y del centro escolar y que palien las situaciones de necesidad de los menores mediante la gestión de recursos apropiados a cada situación-problema que se detecte.

Toda esta reflexión, nos permite indicar que es necesario un replanteamiento de los profesionales que conforman el ámbito educativo, ya que la figura del trabajador social facilitaría la inclusión del menor en el centro, promoviendo un desarrollo adecuado en las diferentes etapas académicas y de desarrollo personal, justificado esto debido a que esta figura ha estado presente en este ámbito con anterioridad y ha sido en la actualidad donde la misma pierde peso de manera progresiva, conformando una figura residual.

Introducción

Debemos considerar aquí que se ha producido un cambio conceptual donde de manera tradicional se asumía por parte de la escuela y del docente la totalidad de la responsabilidad de la educación de los menores, habiéndose ampliado actualmente esa asignación y tomando parte otras instituciones como la familia, la comunidad y el resto de los agentes sociales. La participación de las familias en el proceso educativo resulta clave para contribuir a formar escuelas de calidad que contengan un proyecto formativo compartido entre toda la comunidad educativa, y en las que se colabora en la gestión y en la evaluación Hernández Prados y Tolino Fernández-Henarejos (2013). Esta implicación de la familia tiene como principal finalidad siguiendo a Fernández Batanero (2005):

- a) Disminuir la discrepancia acerca de los valores y contenidos que transmite la escuela y los que transmite la familia. Hacemos referencia aquí al análisis realizado por Arroyo (1984) que destaca la importancia de los valores y la implementación de estos en el entorno escolar.
- b) Asegurar el apoyo de la familia a las tareas escolares.
- c) Reducir los sentimientos de infravaloración que se producen cuando el niño descubre que su familia está en situación de desventaja sociocultural.
- d) Contribuir a favorecer la valoración de la familia hacia la escuela.

La profesión de trabajo social busca transformar e intervenir no siendo menos en el ámbito educativo donde con un enfoque puesto en la totalidad del centro tiene como finalidad mejorar el clima de este y generar bienestar y posibilitar una intervención en la realidad social- personal o familiar, mediante la satisfacción de las necesidades individuales que proporcionen una mejor calidad de vida e integración. Es decir, tendrá como objetivo el cambio social partiendo de una transformación en la

Introducción

mentalidad de padres, estudiantes, profesores y organizaciones comunitarias, en lo referente a la democratización de los espacios cotidianos en la familia, la escuela, el colegio, el círculo de amigos, el barrio, la ciudad y el país, como aspectos necesarios para la participación en la vida académica, social, comunitaria, económica, política y cultural (Bedoya Ramírez, 2006).

Florencia (1959) describió que la práctica del trabajo social en la escuela deriva del derecho de todo niño a una educación, y Agresta (2004) añade que es debido a esto por lo que surge la necesidad de esta figura en este ámbito. Inicialmente, los trabajadores sociales fueron catalogados como profesores y fueron los encargados de hacer cumplir la asistencia de los alumnos al aula y facilitar el entendimiento entre profesores y estudiantes. En la actualidad, el trabajador social debe intervenir en la inclusión educativa del alumnado para que el proceso educativo sea efectivo, pero con la orientación necesaria a los profesores y padres de familia, quienes deben colaborar con el proceso de enseñanza-aprendizaje (López Mero et al., 2016).

Contemplando desde una perspectiva histórica la relación entre la disciplina del trabajo social y el sistema educativo, podemos señalar que además de compartir 30 años de desarrollo, su colaboración ha estado marcada desde el inicio por una serie de circunstancias y acontecimientos, tal y como se desarrolla en la publicación elaborada por el Consejo General del trabajo social y denominada: El trabajo social en el sistema Educativo (Fernández Fernández, 2011):

- El trabajo social llegó al Sistema Educativo en el año 80 de la mano de la educación especial, como una disciplina más de la que entonces conformaban los equipos multidisciplinares.

Introducción

- Con posterioridad se comenzó a trabajar con el alumnado que presentaba una situación de riesgo social o de desventaja sociocultural.
- En el año 90 con la aprobación de la LOGSE se produce un momento de inflexión y comienza a perder protagonismo y presencia el papel de lo social en el sistema educativo a excepción de los centros de educación especial que contemplaban el papel del trabajador social como incuestionable en este sistema.
- En 1992, se publica la Orden del 9 de diciembre, que regula la composición, estructura y funcionamiento de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), que estarán formados por psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales. En concreto, dice que los trabajadores sociales “se ocuparan de que los centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector, así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo” (Orden de 9 de Diciembre, 1992, art 8.1)
- Un año después los trabajadores sociales pierden totalmente su denominación y pasan a llamarse Profesores Técnicos de Formación Profesional en la especialidad de Servicios a la Comunidad (PTSC) lo que supone la relegación de un colectivo de profesionales que venía desarrollando ciertas funciones en este ámbito.

Este hecho supone un punto de inflexión que, supone la pérdida de identidad y papel profesional, la pérdida de referencia de las familias hacia el trabajador social y la modificación de las intervenciones dejando de ser intervenciones sociales especializadas. Sin embargo, en Educación Especial la figura del trabajador social continúa siendo incuestionable (Fernández, 2014, p.5).

Introducción

- En los últimos 16 años en lo que al plano educativo se refiere ha ido perdiendo presencia el perfil del trabajador social, aunque paradójicamente se incrementa la necesidad de su presencia por el conjunto de cambios sociales que se vienen produciendo con incidencia directa en la población en general y específicamente en la población escolar.

El trabajo social se conforma por tanto como una disciplina esencial en el sistema educativo debido a (Fernández Fernández, 2011):

- El carácter preventivo de la educación, proponiendo medidas y condiciones educativas normalizadas al mayor número posible de alumnos y evitando de esta manera la exclusión.
- El factor de enriquecimiento del país que se produce en consonancia a la disminución de las tasas de fracaso escolar.
- El valor de la intervención sociofamiliar, cuyos efectos complementan al Sistema Educativo mediante la atención, la mediación, el acompañamiento prolongado en el tiempo.
- La presencia del perfil profesional del trabajador social en el medio escolar funciona y opera en la práctica cotidiana como un factor de calidad del sistema educativo que reporta beneficios al total de la sociedad.

El trabajador social adapta el conjunto de acciones y métodos a la realidad social que se detecte, ya que no es lo mismo intervenir con poblaciones de la etapa de Educación Infantil, que, de la etapa educativa de Educación Primaria, o de la de Secundaria Obligatoria o Post-Obligatoria o, en su caso en la Educación de Adultos. Igualmente, será diferente hacerlo desde un equipo externo a los centros educativos, que

Introducción

desde un centro concreto de Educación Infantil o de Educación Primaria o de Educación Especial, o desde un departamento de orientación. En cada caso tendrán preponderancia unas u otras cuestiones. La competencia del profesional responde a su capacidad para ajustar la respuesta a cada intervención (Fernández Fernández, 2011), teniendo en cuenta que los movimientos sociales, los contextos y los escenarios cambian y marcan una serie de nuevos interrogantes hacia la intervención en lo social. Estos cambios pueden observarse a partir de diferentes esferas que abarcan desde lo socioeconómico hasta los aspectos de la vida cotidiana en las diversas y heterogéneas tramas sociales actuales (Carballeda, 2008), este mismo autor indica que estos interrogantes requieren de intervenciones estructuradas y metodológicamente fundamentadas que supongan un instrumento de transformación, no sólo de las circunstancias donde concretamente actúa, sino también como un dispositivo de integración y facilitación.

Capítulo 1. Trabajo social, aproximación disciplinar y ámbitos de actuación

En este capítulo, vamos a realizar un recorrido donde estudiaremos la evolución de la disciplina de trabajo social a lo largo de la historia, con la finalidad de elaborar con posterioridad y tras el análisis de las diferentes definiciones de la disciplina, una que permita aglutinar los principales constructos o elementos que integran la intervención social desde esta profesión. Se realizará una fundamentación o justificación legislativa de la aparición y desarrollo de la figura del trabajador social en el ámbito educativo a nivel legal.

1.1. Contexto histórico

Analizando la evolución de la disciplina de trabajo social desde sus inicios y teniendo en cuenta los principales antecedentes históricos y el concepto actual de la profesión, comprobamos según Brezmes Nieto (2001) que las dificultades y obstáculos con los que se encuentra el trabajo social en su configuración y desarrollo plantean, como exigencia, una continua relectura de la realidad a la luz de aportaciones teóricas que están en proceso de permanente cambio.

Es por esto por lo que resulta difícil definir un punto de partida de lo que hoy entendemos como trabajo social. Aun así, Miranda Aranda (2004) indica:

El trabajo social como profesión nace en Europa y en Estados Unidos de forma más o menos simultánea...como parte del proyecto global de las Ciencias

Sociales, ni antes ni después y por los mismos motivos, en el mismo contexto social y político, y en permanente diálogo con ellas (pp. 29).

Como principales hitos de la historia de la acción social hablamos de las Sociedades de Organización de la Caridad, conocidas en inglés como Charity Organization Society, las cuales se crearon en 1869 y donde Octavia Hill (3 de diciembre de 1838 - 13 de agosto de 1912) fue su principal protagonista. Tal y como señala Ander-Egg (1992) “la creación y desarrollo de las sociedades de organización de la caridad (COS) constituyen el último hito que lleva a la institucionalización del trabajo social como profesión” (pp. 54-55).

Esto conlleva a su regularización conformada por diferentes variables siguiendo a Bachmann y Simonin (1981).:

- Un cuerpo de conocimientos sistemáticos
- Unos conocimientos que permiten una intervención práctica
- Un código deontológico que permite ejercer basándose en los principios éticos regulados por la disciplina
- Una organización que permite el desarrollo constante de la profesión mediante actos formales o publicaciones (congresos, coloquios, revistas y publicaciones diversas).
- Un reconocimiento público del ejercicio profesional desempeñado velando por los derechos de la profesión, así como por la calidad de los profesionales

Si seguimos analizando el contexto histórico del trabajo social resulta imprescindible destacar la figura de Josefina Shaw Lowell (1843-1905) fundadora de la COS en Nueva York, quien estudió las necesidades de las personas y la implicación del

entorno en la satisfacción de esas necesidades. Por otro lado, Jane Adams (1860-1935), fue quien incorporó el movimiento *Settlement* como casas de vecindades (dando así una respuesta organizada a las problemáticas que acontecían como la inmigración o el proceso de industrialización). La primera casa *settlement* en Estados Unidos, denominada Gremio del Vecindario (*Neighborhood Guild*) se estableció en la ciudad de Nueva York en 1886.

No podemos mencionar los orígenes del trabajo social sin hacer especial referencia a Mary Richdmond (1861-1928), y destacar su especial contribución al nacimiento del trabajo social como disciplina científica, Malagón Bernal y Sarasola Sánchez-Serrano (2005) indican que:

Mary Richdmon supo dotar al trabajo social de un contenido teórico sistematizado, fue su inventora conceptual, la que formalizó sus técnicas y sus contenidos, y estableció como objetivos del trabajo social no solo educar a la población sino investigar y denunciar situaciones sociales injustas. Expuso la necesidad de crear una escuela para la formación de trabajadores sociales, debido a esto fundó la Escuela de Filantropía de Nueva York, que pasó a denominarse en 1918 Escuela de trabajo social. Estableció las bases del trabajo social con casos lo que sirvió para distinguirlo de otras disciplinas y profesiones.

Otros de los precursores del trabajo social fueron:

a) Juan Luis Vives (1492-1540)

Humanista, practicó la enseñanza de la piedad y del respeto por el ser humano a edades tempranas de la vida, y consideró que el ser humano tenía la obligación de ayudar a los pobres y los incapacitados, pero de una forma práctica, concreta y efectiva, creando

hospitales entre otras muchas instituciones proveedoras de ayuda (Maestre Sánchez, 2003).

Un hecho importante a destacar de este precursor es el Tratado de Socorro, en esta obra, Vives subraya la necesidad de municipalizar la beneficencia para alcanzar el Estado de Bienestar en la población, su principal objetivo fue ayudar a los más necesitados (Díaz Fernández, 2007).

En España, las ideas de Vives suscitan controversia, hecho que provoca que se implantaran en la práctica de la ayuda social de una forma tardía con respecto al resto de países de Europa. Sus principios asentaron las bases de la asistencia pública y del origen del trabajo social.

b) San Vicente de Paul: (1581-1660)

Pionero en establecer medidas para la asistencia y acción social, fundó la Compañía de las Hijas de la Caridad en 1633, previa institución de las Confréries de Charité o Hermandades de Caridad. En 1645, gestiona y supervisa todos los centros de ambas fundaciones, que se extendieron por Génova, Turín, Roma e incluso en Argel, Marruecos, Irlanda, Escocia, Madagascar, dirigiendo la mirada más tarde hacia China y América.

En la actualidad, encontramos la Congregación de la Misión, que en España se asentó en Barcelona (1704) la cual es una congregación de sacerdotes y hermanos de la iglesia católica Romana fundada por este precursor (Escuela Universitaria de trabajo social, 2004).

c) Miguel de Giginta (1534-1588)

Tiene como principal objetivo mejorar las condiciones de los más necesitados integrándolos en las Casas de Misericordia, que pretendían ser un instrumento para el control de la mendicidad y para la regeneración de los pobres.

Siguiendo a López Peláez y Fernández García (2008) en España, la acción para la erradicación de la pobreza ligada a la responsabilidad religiosa para alcanzar la virtud propia de la Edad Media se transforma cualitativamente a partir de la Ilustración en el siglo XVIII, siendo entonces cuando se establece la génesis de la política social en España, es decir, lo que actualmente se conoce con el nombre de responsabilidad pública. Este siglo es el origen de la acción del Estado para paliar la desigualdad social e intervenir en los problemas sociales.

El trabajo social como disciplina científica y como profesión llegó a su mejor momento cuando comprendió que la ayuda social ejercida debía de prestarse por profesionales formados y cualificados, no por voluntarios con un endeble nivel de formación. También conviene decir que podría considerarse como momento histórico cuando a la voluntariedad se le dota de organización, dando paso a la generación del vasto capital intelectual del apoyo social y a su proceso de maduración, que tantos beneficios aportó a las sociedades receptoras y al trabajo social como ámbito científico (Fernández García, 2009).

Los fundadores de la COS sostienen que la caridad indiscriminada no era lo idóneo como método de ayuda, por dos razones fundamentales, en primer lugar, porque fomentaba la mendicidad, y en segundo lugar porque fragmentaba los recursos y los hacía ineficientes.

Capítulo 1. Trabajo social, aproximación disciplinar y ámbitos de actuación

Desde su inicio, esta Organización ha tenido como referente que el individuo participe activamente en la solución de su problemática, es decir “ayudar al necesitado a ayudarse a sí mismo, el automantenimiento” (Fernández Martínez, 2016, p.61).

Tras estos acontecimientos se instaura la denominada ley de pobres en 1834 cuyo principio inspirador fue disuadir a la población de recurrir a la ayuda institucional ahorrando así costes del Estado dedicados a los gastos sociales (Gorz, 1997). Pero no es hasta el año 1822 cuando se crea la conocida Ley de Beneficencia que sustituye la asistencia de la iglesia en la intervención social y establece una política social que pasa a ser gestionada por provincias y municipios.

Con el objeto de mejorar el bienestar de la clase obrera, vigilando las casas y sus condicionantes se creó una Comisión que dependía del Ministerio de Gobernación y que era llamada Comisión de Reformas Sociales, se instauró el 5 de diciembre de 1883. Esto supuso un gran avance en materia de intervención en los problemas sociales, todo ello recogido en el Real Decreto de 1883 que regula esta comisión (Martín Valverde, 1987). En esta época se configura además la asociación más importante sobre intervención social, en el año 1929, denominada, Asociación Internacional de Escuelas de trabajo social (siendo sus siglas en inglés IASSW), la cual tiene como objetivo difundir la educación del trabajo social en todo el mundo y promover la investigación y el movimiento social por los Derechos humanos.

Centrándonos en la evolución del trabajo social en España, siguiendo a De la Red Vega y Brezmez Nieto (2009), se pueden identificar cuatro etapas:

a) Primera Etapa (1930-1970)

La evolución del trabajo social se vio frenada por la Guerra Civil, lo que conllevó que los profesionales debieron asumir una función asistencial y paternalista que tenía como objetivo paliar las consecuencias de la guerra. Poco más tarde, entre los años 1932 y 1950, en España se diplomaron 270 asistentes sociales, de los cuales 149 trabajan y ejercen por lo que se produce en España una fase de expansión y desarrollo que tiene su máxima expresión en el reconocimiento oficial de estos estudios en 1964.

Una vez acabado el periodo de la posguerra y tras finalizar el aislamiento internacional en que nos encontrábamos, llegamos a una nueva situación en España en la que se detecta la necesidad de dotarnos de profesionales más cualificados, lo que supuso la formación de nuevas escuelas y el reconocimiento en el año 1964 del título de asistente social por el Ministerio de Educación como técnicos de grado medio (Verde Diego, 2011).

b) Segunda Etapa (1970-1990)

En esta etapa las Escuelas de trabajo social se creaban en zonas donde la industrialización estaba más desarrollada y las nuevas realidades sociales exigían algo más que una preparación de la mujer para ser buena cristiana y madre de familia, y en el mejor de los casos, para el servicio de la sociedad (Sanz Cintora, 2001).

Molina Sánchez (1994) en el Segundo Congreso Nacional de Asistentes Sociales celebrado en Madrid en 1972 reveló que la profesión de trabajo social presenta numerosas debilidades, entre otras, la capacidad de

planificación y organización del país en materia de servicios sociales, lo que implica una necesidad de actualización y de formación permanente.

Como consecuencia en el Tercer Congreso Nacional en 1976, en la provincia de Sevilla, se realizan cambios en la denominación de diferentes conceptos relacionados con la disciplina, de esta forma, el término de asistente social pasa a denominarse trabajador social y servicio social para a nombrarse como trabajo social. Un año más tarde se crea el cuerpo especial de asistentes sociales Ley 3/1977 de 4 de enero, que dependerá del Ministerio de la Gobernación y donde las principales tareas de los profesionales será la ejecución de actividades de trabajo social en organismos centrales y provinciales. Asimismo, se establece que el acceso en el Cuerpo Especial de asistentes sociales será llevado a cabo a través de un sistema de oposición para aquellos aspirantes que reúnan los requisitos establecidos. De esto se desprende que se exigirá más formación, más relación con la teoría y práctica, y el reconocimiento del título de asistente social como universitario. Pero no será hasta el año 1980 cuando este título se reconoce.

Es en este mismo año cuando tiene lugar el IV Congreso Estatal de trabajo social en Valladolid, lo que genera una modificación en la actitud de los profesionales y en el grado de responsabilidad que estos asumen de cara a la sociedad. Cuatro años más tarde el V Congreso se celebra en Vitoria en 1984, donde el principal debate es el sistema de bienestar social y se plantean nuevos desafíos para la profesión con el objetivo de desarrollarla.

Con respecto a la cuestión de la identidad del trabajo social De la Fuente Robles y Sotomayor Morales (2009) hacen referencia a que:

1. El trabajo social es una actividad llevada a cabo bajo una óptica concreta: La intervención social, es decir, una acción organizada y desarrollada intencionalmente para modificar unas situaciones sociales consideradas como no deseadas con el fin de proveer al individuo de un cierto bienestar social.
 2. La actividad profesional se desarrolla en el marco de la política social y los servicios sociales, dando respuesta a situaciones problemáticas y de necesidad social bajo un enfoque integrador y globalizador.
 3. Esta actividad organizada promueve la colaboración de la sociedad estableciendo relaciones solidarias entre las partes.
- c) Tercera etapa (1990-2000)

Estos años son relevantes para la consolidación de la estabilidad democrática en España y su nueva ubicación en el contexto europeo. A su vez, tienen lugar dos huelgas generales contra el recorte de las pensiones y las precarias condiciones del mercado laboral y a favor de la instauración del salario social y de las pensiones no contributivas, entre otras (Miguel Rodríguez, 1998).

En esta época en España se producen cambios bajo el gobierno del Partido Socialista Obrero Español, por lo que se esperaba el auge del Estado de Bienestar y la consolidación de los sistemas asistenciales, sin embargo, se instaura una política más socio-liberal donde se producen recortes, privatizaciones y disminución del gasto en esta área. Todos los esfuerzos que se habían realizado hasta la fecha sirvieron para demostrar que el trabajo social daba y da respuesta a las distintas necesidades que se

producen en función de la evolución de la sociedad en coordinación con diferentes instituciones y profesionales, retando a la profesión a abrir espacios sin renunciar a los ámbitos y funciones que le son propios (De la Red Vega y Brezmes Nieto, 2009).

d) Cuarta etapa (a partir del año 2000)

Es importante señalar como hito temporal de referencia de esta etapa la celebración de las jornadas: Derechos Universales: Los servicios sociales en el Estado de Bienestar, celebradas en marzo del 2003 ya que en ellas se analizaron temas que hacían referencia al papel del Estado en la garantía del derecho a las prestaciones básicas de los servicios sociales.

El objetivo principal era trabajar para fortalecer, consolidar y defender un sistema público de servicios sociales como garantía del bienestar de la ciudadanía, aunque para hacer efectiva esa universalidad como garantía de Derecho, se debía elaborar a conciencia un mapa nacional/regional de necesidades en materia de equipamientos de servicios sociales en coordinación con los municipios cuya finalidad era la elaboración de un plan presupuestario (Fernández García, 2009).

1.2. Conceptualización y ámbitos de actuación del trabajo social

El trabajo social es una disciplina centrada en la intervención a nivel social de los individuos, grupos y comunidades, Richmond (1977) lo define como: “el conjunto de métodos que desarrollan la personalidad, reajustando consciente e individualmente al hombre a su medio social” (pp. 67). Se entiende por medio social un espacio que

abarca los demás seres humanos, y que excluye todo lo que no ejerce influencia en el área emocional, espiritual y mental. La autora entiende la intervención social como la adaptación del sujeto al medio en el que vive y a la sociedad que le rodea.

Ander-Egg (1967) expone las primeras observaciones sobre el movimiento de reconceptualización e indica que el trabajo social es una profesión que actúa en la realidad social y que ha tenido influencia de la sociología y de la Psicología. La profesión de trabajo social se ha desarrollado en diversos enfoques: benéfico-asistencial; para-médico y para-jurídico; aséptico-tecnocrático; desarrollista y revolucionario.

En sus comienzos, la profesión tuvo la función de adaptación de las personas al entorno, mediante los servicios de educación, con un papel de ayuda al prójimo. Años después el mismo autor, da una nueva definición de trabajo social entendida como una “tecnología social que procura un proceso de promoción del autodesarrollo, independiente de individuos, grupos y comunidades, con el fin de concientizar, movilizar y organizar al pueblo” (Ander-Egg, 1987, p.39). Añade posteriormente que esta disciplina es una forma de acción social que se realiza con el propósito de dar respuesta a determinadas problemáticas sociales que los sujetos no puedan, real o supuestamente, afrontar o superar por sí mismos (Ander-Egg, 1992).

Siguiendo los tres conceptos, establecemos relación en la consideración del trabajador social como modificador de la realidad social del usuario y agente de cambio, mediante una intervención asistencialista aplicando conocimientos de otros ámbitos profesionales para paliar las necesidades sociales. Entendiendo necesidad como un estado de carencia, de falta de aquello que es útil, necesario para el desarrollo de la persona y que moviliza al individuo en determinado sentido para satisfacerla. Se expresa

a través de deseos explícitos o no, mediante el lenguaje o metalenguaje y su no satisfacción conduce a la frustración (Kisnerman, 1990).

Rubí Martínez (1991) después de realizar una síntesis por varias definiciones concluye que:

El trabajo social consiste en una intervención para modificar situaciones sociales no deseadas y mejorar la calidad de vida, la autonomía y la solidaridad; todo esto en el ámbito de la política social, de la acción social y de los servicios sociales que dan respuestas a áreas de necesidades y problemas sociales, promoviendo la participación de individuos y grupos fomentando el establecimiento de relaciones conscientes y solidarias. (p.18).

Enmarca la labor del trabajador social dentro de los servicios sociales institucionales, relacionándolo con el concepto que brinda Ander-Egg (1987, p.39) analizado con anterioridad, también contempla al trabajador social como agente de cambio de la realidad social del usuario.

Bedoya Ramírez (2006) define la figura de trabajador social comparándola con la de un facilitador de procesos en los diferentes contextos sociales; donde su colectivo de intervención es la familia, el individuo, grupo y la comunidad y su intervención pretende potencializar los recursos propios, en beneficio de sus situaciones difíciles. La profesión de trabajo social contribuye a la mejora de la situación del individuo en la medida en que las personas reconozcan y asuman una actitud transformadora frente a sus problemas y realidad social. A diferencia del resto de definiciones analizadas considera al trabajador social facilitador de cambio de la situación del individuo prestando especial importancia a los recursos propios de la persona en ese proceso de

cambio. Por tanto, se considera los problemas de los alumnos no sólo desde el punto de vista personal y familiar, sino desde un punto de vista más amplio: cómo se relacionan con las situaciones y carencias de la escuela y la comunidad (Costin,1973).

El trabajo social es una profesión y disciplina de las ciencias sociales que propone y diseña [...] procesos de cambio social que inciden en situaciones-problema de individuos y colectivos en sus interrelaciones y en el orden social en un momento determinado (Tello y Ornelas, 2015).

La última definición global de trabajo social aprobada en Asamblea General de la Federación Internacional de trabajo social (2014) indica que:

El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldado por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar. (p.144)

Basándonos en las definiciones expuestas podemos concluir que el trabajador social es el profesional que investiga y realiza un diagnóstico de la situación-problema de un individuo para posteriormente diseñar, gestionar, ejecutar y evaluar una intervención social que modifique la situación del individuo proporcionando bienestar al mismo. El trabajador social desarrolla una importante labor preventiva a nivel individual, familiar o grupal incluyendo factores de protección basándose en el análisis

de la situación real con la que realizan el proceso de intervención y que establecen el sustento para impedir que aparezcan problemáticas que produzcan un empeoramiento o cronificación del problema.

Siguiendo al Colegio Oficial de trabajo social de Asturias (2005) se indica que esta profesión se ha dedicado desde la antigüedad a desarrollar una labor asistencial con clases pobres y marginadas, tras la Constitución Española, 1978 y desarrollo de otras normas jurídicas de referencia se produce una modificación de este concepto pasando a dirigirse la labor del trabajador social a todo aquel individuo o ciudadano que se encuentre en estado de necesidad con el objetivo de ayudarlo a alcanzar el bienestar social.

Aunque el principal ámbito donde se han desarrollado la profesión del trabajo social ha sido siempre los servicios sociales, existen otros ámbitos o sectores de intervención donde el trabajador social también se contempla como profesional de referencia:

- a) *Servicios sociales*: Donde diferenciamos el sistema de servicios sociales de atención primaria establecidos como puerta de entrada al sistema y dirigidos a toda la población. Diferenciaremos también el servicio de atención en situaciones de emergencia, así como el servicio de ayuda a domicilio, que tiene como propósito la permanencia de la persona en el entorno.
- b) *Servicios sociales especializados (atención por colectivos)*: con el objetivo de dar respuesta a colectivos que presentan problemáticas específicas y que requieren de una intervención más concreta, entre estos colectivos podemos distinguir personas mayores, personas sin hogar, servicios orientados a la

infancia y a la familia, a la mujer, a las personas con discapacidad o a inmigrantes y refugiados.

- c) *Salud*: en este ámbito las principales áreas de intervención son los centros de salud y los centros de atención primaria, centros hospitalarios o sociosanitarios, servicios de salud mental tanto para adultos como para población infantil, o servicios de atención a drogodependencias. Hacemos referencia a la participación del tercer sector en el cuidado y apoyo de la sociedad que presenta enfermedades que afectan a la situación social y a la calidad de vida tanto de la persona como de su familia (cáncer, Alzheimer...)
- d) *Justicia*: El profesional participará en el sistema de justicia juvenil prestando asesoramiento psico-social al juez, o realizando el seguimiento de menores que se encuentren en un programa de medio abierto o en centros de internamiento de menores infractores. Realizará funciones similares en los diferentes juzgados promoviendo el uso de la mediación como sistema de resolución de conflictos. El trabajador social estará presente en las instituciones penitenciarias como coordinador de diferentes programas de prevención, en el tratamiento de las drogodependencias o agresiones sexuales, realizando seguimiento de los presos que se encuentran en libertad condicional trabajando en su reinserción sociolaboral.
- e) *Empresa*: mediante la gestión de prestaciones sociales a los trabajadores.
- f) *Vivienda*: Interviene en programas de estudio de adquisición de viviendas de promoción social o como dinamizador comunitario en los distintos barrios de la provincia.

- g) *Tercer sector*: En este apartado se engloban las entidades sin ánimo de lucro que tienen como objetivo el desarrollo de programas de prevención, formativos o de reinserción laboral con el fin de mejorar la calidad de vida de los colectivos con los que intervienen.
- h) *Formación y asesoramiento técnico*: al alumnado de trabajo social.
- i) *Nuevos ámbitos de intervención de los trabajadores sociales*: Dentro de los nuevos yacimientos de empleo de los trabajadores sociales podemos diferenciar: el peritaje social, el asesoramiento empresarial en políticas de bienestar social, la prevención de riesgos laborales o la mediación entre otros.
- j) *Educación*: En el ámbito de la educación debemos distinguir por un lado la educación reglada, donde el profesional interviene brindando apoyo psicopedagógico a los equipos dentro de los centros educativos, facilitando la puesta en marcha del proceso de mediación como sistema de resolución de conflictos en el aula, trabajando con los alumnos y familiares de menores que presenten problemas de adaptación al centro o padecen alguna enfermedad o discapacidad y tratando el problema del absentismo escolar, de la educación no reglada, donde se trabajará con talleres, centros o fundaciones que tienen como objetivo trabajar con alumnos que presentan déficits socioeducativos y familias que necesitan apoyo psico-social.

Es en este ámbito en el que nos centramos para continuar con el desarrollo de nuestra investigación.

1.3. Fundamentación y justificación legislativa

Una vez aclarado que la figura del trabajador social tiene cabida en el ámbito educativo, es importante para nuestro estudio hacer un recorrido histórico a nivel legislativo sobre la figura del trabajador social en este espacio profesional, centrándonos en su nacimiento como disciplina y analizando la situación en la que se encuentra en la actualidad. Exponemos las distintas situaciones que justifican la presencia del trabajador social en el contexto escolar, señalando que esta figura comienza a desempeñar su función en este ámbito interviniendo como figura de referencia a nivel de protección y ayuda para la infancia, así como con colectivos que presentan algún tipo de discapacidad, en los años 1965 y 1970 en el marco de las entonces llamadas asociaciones prosubnormales (Tabla 1).

El trabajo social en el ámbito escolar es un terreno todavía relativamente desconocido en España, sin embargo, tiene más de 100 años de historia en países como Estados Unidos (Valero, et al, 2019).

Contextualizamos la evolución legislativa en 5 periodos:

- a) En 1981 se regula el concepto de trabajador social en España en base al Real Decreto 1850/1981 de 20 de agosto sobre la incorporación a la Universidad de los estudios de asistentes sociales como Escuelas Universitarias de trabajo social. No es hasta el periodo comprendido entre 1965 y 1970 cuando aparece la figura de asistente social dedicada a la beneficencia que presta sus servicios en asociaciones prosubnormales (Fernández Fernández, 2007). Con la Ley General

de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 se produce la integración en centros ordinarios de las aulas de Educación Especial.

Tabla 1.

Periodo 1965-1970. Aparece la figura del asistente social

-
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Ley sobre Educación primaria. (Ley sobre Educación primaria , 1945) donde se tiene en consideración la necesidad de atender menores en desamparo.
 - En el año 1995 se crea el Patronato Nacional de Educación Especial con el objetivo de elaborar un Plan Nacional de Educación Especial
 - Con el Decreto 2925/1965 de 23 de septiembre se regula la Educación Nacional en orden a la Educación Especial. (Decreto 2925/1965, 1965)
 - La Ley 169 de 21 de diciembre sobre la reforma de la Educación Primaria (Ley 169, 1965)
 - Regula como obligatoria y gratuita los cursos que comprenden desde los 6 hasta los 14 años.
 - Decreto 907/1966 de 21 de abril Regula la protección de familias que tienen hijos menores con discapacidad. (Decreto 907/1966, 1966)
 - En 1967 la Orden de 23 de enero de 1967 sobre la Regulación de la provisión de puestos de trabajo en Centros públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial se incluye la figura del Asistente Social para atender a menores con discapacidad en asociaciones (Real Decreto 895/1989, 1989).
 - Ley 14/1970 de 4 de agosto sobre Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley 14/1970, 1970)
-

b) La etapa comprendida entre los años 1970 y 1980 se dota a nivel legislativo de recursos e infraestructuras para la infancia que necesitaba la Educación Especial, además señalaba la atención a dicha población mediante equipos multiprofesionales que tendrían entre sus funciones las de evaluación, seguimiento y asesoramiento, sirviendo así de enlace entre las familias y facilitando el acceso a los recursos. Entre estos profesionales se encontraban los trabajadores sociales, por lo que podemos destacar que es en esta década cuando

se aparece la figura de este profesional en el Sistema Educativo. Señalamos los aspectos legislativos más importantes.

Tabla 3.

Periodo 1970-1980. Recursos e infraestructuras para menores en régimen de educación especial.

-
- En 1975 con el Decreto 1151/1975 de 23 de mayo se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (Decreto 1151/1975, 1975)
 - Con el Real Decreto 1023/1976 de 9 de abril se crea el Patronato de Educación Especial que coordina la relación entre el Estado y los organismos de Educación Especial (Real Decreto 1023/1976, 1976).
 - Orden 114/1977 de 13 de mayo por la que se regula la organización con carácter experimental del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de Educación General Básica. (Orden 114/1977, 1977).
 - Real Decreto 2176/1978 de 26 de septiembre. Encomendación al Ministerio de Sanidad y Seguridad Social la realización y gestión del Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad. (Real Decreto 2176/1978, 1978) y con esto se asignan al trabajador social funciones de orientación y valoración en la intervención con población discapacitada.
 - Constitución Española de 29 de diciembre de 1978. (Constitución Española, 1978). Regula la obligatoriedad de la educación incluyendo la educación especial.
 - En 1978 se crea el Servicio Social de Rehabilitación y Recuperación de Minusválidos (SEREM) que sería absorbido posteriormente por el Instituto de Servicios Sociales (INSERSO).
 - En 1980 son contratados por el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) comienzan los primeros trabajadores sociales que acceden al Sistema Educativo.
-

c) El periodo de 1980 a 1985 introduce directamente el perfil del profesional en el ámbito educativo formando parte del personal laboral que compone los equipos multiprofesionales.

Tabla 5.

Periodo 1980-1985. Se introduce al Trabajador Social en el ámbito educativo.

-
- Real Decreto 620/1981 de 6 de abril sobre el régimen unificado de ayudas públicas a disminuidos. (Real Decreto 620/1981, 1981)
 - En el año 1982 el INEE contrata trabajadores sociales y los introduce en los Equipos Multiprofesionales, teniendo en cuenta la enseñanza individualizada (Jimenez Puado, 1990)
 - Ley 13/1982 del 7 de abril se promulga la Ley de integración social de minusválidos (Ley de integración social de minusválidos, 1982)
 - Real Decreto 1174/1983 del 27 de abril dirigido a corregir las desigualdades educativas mediante la Educación Compensatoria (Real Decreto 1174/1983, 1983)
-

d) En el periodo comprendido entre 1985 y 1990 (Tabla 4) se pone en marcha un programa con el objetivo de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios de educación. Las Instrucciones de 26 de febrero de la Dirección General de Renovación Pedagógica establecían el funcionamiento de los Departamentos de Orientación de los centros de Educación Especial (CEE) e indicaban:

El trabajador social dentro del ámbito escolar es el profesional que de acuerdo con el proyecto educativo de centro colabora junto con los otros profesionales para favorecer el desarrollo integral de los alumnos, proporcionando elementos de conocimiento del alumnado y del entorno en los aspectos familiar y social e interviniendo en estas áreas cuando sea necesario (Subdirección General Educación Especial , 2016).

Tabla 7.

Periodo 1985-1990. Integración del alumno con necesidades educativas en centros ordinarios.

Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985) sobre Ordenación de la Educación Especial modifica las funciones asignadas a los Equipos.

- Prevención y detección de las disminuciones a efectos de educación.
- Evaluación pluridimensional de alumnos disminuidos e inadaptados.
- Elaboración de los programas de desarrollo individual
- Orientación técnico-pedagógica
- Colaboración en las tareas de orientación a padres en orden a la integración escolar. (Jimenez Puado, 1990)

Ley Orgánica 8/1985 del 3 de julio sobre el Derecho a la educación regula la normativa en base a los principios que rige la Constitución Española. (Ley Orgánica 8/1985, 1985)

Real Decreto 969/1986 del 11 de abril supone la creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial

- e) En la etapa que transcurre entre 1990 y 2002, se produce una concreción de las funciones del trabajador social en esta área, sin embargo, también acontece una pérdida de la denominación de esta figura, en lugar de producirse un periodo de consolidación de la profesión a nivel legislativo. La Orden 18 septiembre de 1990 determinaba que:

Los centros que cuenten con un número de alumnos entre 90 y 100 dispondrán de trabajador social. En el caso de que el número de alumnos sea inferior, la dotación de este profesional será a tiempo parcial. A partir de 160-180 alumnos, los centros contarán con dos de estos profesionales” (Art. Tercero, Punto 3.2).

Tabla 9.

Periodo 1990-2002. Pérdida de consolidación de la figura del trabajador social en el ámbito educativo.

-
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 marca un punto de inflexión para la disciplina del trabajo social en el sistema educativo.
 - En el año 1990 los departamentos de orientación de los centros de Educación Especial (CEE) indican que el trabajador social favorece el desarrollo integral del alumno, proporcionando elementos de conocimiento del alumnado y del entorno en los aspectos familiar y social e interviniendo en estas áreas cuando sea necesario.
 - Orden del 18 de septiembre de 1990 indica que “Los centros que cuenten con un número de alumnos entre 90 y 100 dispondrán de trabajador social. En el caso de que el número de alumnos sea inferior, la dotación de este profesional será a tiempo parcial... A partir de 160-180 alumnos, los centros contarán con dos de estos profesionales” (Art. Tercero, Punto 3.2).
 - Orden de 9 de diciembre/ 1992 regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
 - Ley 30/1992 de 26 de noviembre sobre el régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común crea el proceso de funcionarización de la Administración General del Estado por lo que los trabajadores sociales deben acceder a esta categoría mediante cuerpos docentes.
 - Ley Orgánica de 23 de diciembre de 2002 sobre la calidad de la Educación manifiesta la necesidad de que los menores sean tratados por Equipos Multidisciplinares.
 - Ley 8/2013 de 9 de diciembre sobre mejora de la calidad educativa brinda especial importancia a la educación en la abolición de barreras económicas y contempla la diversidad del alumnado en cuanto a capacidades y habilidades.
-

Tras este análisis podemos indicar que la profesión de trabajo social se instaura en el sistema educativo mediante la presencia de este profesional en la Educación Especial, e interviniendo de forma interdisciplinar con otros profesionales.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo produce un cambio en este sistema originando una centralización de competencias en el ámbito académico, perdiendo así presencia el área social y psicológica a excepción de las aulas de Educación Especial, y produciéndose una disminución de la participación del

trabajador social en este campo debido a la funcionarización de los cuerpos docentes y a la limitación de contratación de este profesional, a causa de esta coyuntura los trabajadores sociales que desempeñan su labor en el Sistema Educativo deben acceder mediante cuerpos docentes, en concreto, a través de la especialidad de Servicios a la Comunidad (PTSC). En 1992 se consolidan los Equipos de Orientación Educativa y se produce una nueva asignación de funciones más generalista que se mantiene hasta la actualidad con la Ley Orgánica Ordenación General del Sistema Educativo.

Posteriormente la LOCE, Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de calidad de la educación, siguiendo la línea marcada por la LOGSE no realiza ninguna reseña al área psicosocial siendo casi inexistente la presencia del trabajador social en el sistema educativo en esta época.

La Ley Orgánica de educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE), de educación indica con relación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, que las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, volviendo aquí a situar la importancia de la intervención en el ámbito social. Sin embargo, no se produce una delimitación del perfil profesional que realizará la intervención en el área de lo social.

En el preámbulo de dicha Ley se señalan aspectos como:

“La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva...”(p.4).

“El servicio público de la educación considera a esta como un servicio esencial de la comunidad que sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en

condiciones de igualdad de oportunidades, con garantías de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales” (p.5).

En la actualidad, la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) es una Ley más extensa que vuelve a dar importancia a la intervención en el área social del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Hace hincapié en la consideración de que las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a aquellos que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.

En el capítulo II se hace referencia a la compensación de las desigualdades en educación, indicando que las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.

Como síntesis, de un tiempo a esta parte no se ha consolidado ni afianzado la presencia del profesional de trabajo social en el ámbito escolar.

Sin embargo, recientemente con la Ley 8/2021 de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia se palian carencias en determinados ámbitos, entre ellos el educativo. En este sentido se hace especial hincapié en preparar a docentes, alumnado y familiar en la detección precoz de los casos de violencia a menores mostrando atención a cualquier indicio, además se contemplan aspectos como la promoción del respeto a la diversidad del alumnado, o la utilización

de métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos. En esta ley se contempla una nueva figura, la de coordinador de bienestar y protección, suponiendo esto un avance significativo resulta necesario evidenciar que si desde los propios centros educativos se atendiese al alumnado y sus familias en el origen de situaciones sociales que pueden derivar en situaciones de riesgo o desprotección social, se estaría trabajando a la vez en la prevención de daños a la infancia y adolescencia, esta técnica precisa de una metodología social de intervención, siendo los profesionales del trabajo social los especialistas en este campo. Es decir, una acción profesionalizada del trabajador social en el medio evitaría la notificación de aquellas situaciones familiares que pueden llegar a cronificarse, de igual forma el técnico realizaría la derivación al organismo competente de los casos detectados si fuese necesario.

En la actualidad los trabajadores sociales forman parte del equipo de orientación educativa y sus funciones se encuentran reguladas por la Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa, y es palpable que trabajadores/as sociales ocupen la figura de Coordinador/a de Bienestar y Protección en los centros educativos.

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

En este capítulo se clarifica la estructura del sistema educativo español y se sintetizan los principales objetivos del trabajo social escolar estableciendo roles funciones y áreas de intervención de este profesional en este campo.

2.1. Estructura organizativa del sistema educativo español

La Ley Orgánica de educación (2006) en su redacción modificada por la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (2013), define el Sistema Educativo Español como:

Un conjunto integrado por todas las instituciones o agentes que desarrollan funciones de regulación, de financiación o de prestación de servicios para el ejercicio del Derecho a la educación en España, así como por los titulares de este. Igualmente, se engloban también en este concepto el conjunto de relaciones, estructuras, medidas y acciones que se implementan con el objetivo de garantizar el ejercicio de este Derecho (Art 2 bis, p.11).

Dentro de los principales principios por los que se rige el Sistema Educativo destacamos: actuación cooperativa y transparente, en base a la igualdad de oportunidades y la no discriminación entre los agentes implicados en el proceso equidad y la libertad de enseñanza. Siguiendo la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

diferenciamos todos los tipos de enseñanzas según niveles que existen actualmente en España:

- a) *Educación infantil*: La Educación Infantil comprende la enseñanza de carácter voluntaria a niños en dos ciclos, el primero corresponde de 0 a 3 años de edad y el segundo el cual es gratuito corresponde de 3 años de edad. En esta etapa se atiende en su mayoría al desarrollo del lenguaje y la comunicación en el menor, al perfeccionamiento de los movimientos corporales y de las relaciones sociales con el entorno. En definitiva, que el menor adopte mayor autonomía.
- b) *Educación primaria*: Comprende desde los 6 hasta los 12 años de edad del niño y es de carácter obligatorio y gratuito. Tiene como principal objetivo mejorar la capacidad del alumnado en cuanto a la expresión escrita, verbal, artística, cultural y el desarrollo de aspectos matemáticos y de cálculo, con el fin de que el alumnado adquiera los conocimientos básicos para afrontar la etapa posterior. En esta etapa se desarrolla la personalidad del alumno.
- c) *Educación Secundaria Obligatoria*: Es una etapa obligatoria y gratuita que comprende de los 12 a los 16 años. A partir del curso 2015-2016 esta etapa comprende dos ciclos, el primero conformado por dos cursos escolares y el segundo conformado por uno. Este último curso puede ir orientado a su vez a dos vertientes distintas, por un lado, orientado a la Formación Profesional y por otro orientado al Bachillerato. En esta etapa se consolidan hábitos de estudio y trabajo para el posterior desarrollo laboral o la formación de nivel superior.
- d) *Bachillerato*: Esta etapa es de carácter voluntaria y se desarrollan de los 16 a los 18 años, existen varias modalidades dentro de esta etapa, distintos itinerarios que se adaptan al perfil del estudiante y a las preferencias de la posterior formación

- superior. En esta etapa el alumno aprende métodos de investigación, así como mayores niveles de madurez intelectual y humana.
- e) *Formación Profesional*: La Formación Profesional es entendida como aquel nivel práctico orientado a la inserción laboral del estudiante mediante la formación de personal cualificado y especializado integrados en distintas familias profesionales adaptados a los diversos campos profesionales.
 - f) *Enseñanzas Universitarias*: Cada universidad establecerá según su criterio propio que grados y másteres ofertará, así como que número de créditos tendrá cada uno de estos grados, en la mayoría de los países de la Unión Europea esta duración va de los 180 a los 240 créditos. Se establece como una formación especialidad y completa que prepara al alumnado y lo dota de conocimiento sobre un campo específico proporcionándole la base adecuada para aplicar estos conocimientos en la práctica profesional y para continuar investigando sobre el campo.
 - g) *Formación de Adultos*: Se establece como un tipo de formación para personas adultas que permite finalizar estudios ya comenzados o empezar una nueva formación lo cual incide en la mejora de la calidad de vida de las personas.
 - h) *Enseñanzas deportivas*: Su principal objetivo es preparar al alumno una vez este supere una prueba específica de acceso donde se demuestre un nivel específico en el desarrollo de la especialidad para posteriormente prepararlo para el desarrollo de los distintos niveles existentes: iniciación, tecnificación y alto rendimiento
 - i) *Enseñanzas artísticas*: Diferenciamos dentro de las enseñanzas artísticas las elementales, las artísticas profesionales y las artísticas superiores. Estos estudios tienen como objetivo garantizar formación a los profesionales en el ámbito de la

música, la danza, las artes plásticas, el diseño y la conservación de bienes culturales.

- j) *Enseñanza de Idiomas*: Este tipo de educación se ofrece a través de escuelas oficiales de idiomas, del ministerio y de las administraciones educativas, comprende varios niveles desde el básico hasta niveles más especializados y tiene como fin el mejorar el nivel en distintas competencias lingüísticas o proporcionar los conocimientos necesarios para obtener un certificado acreditativo en la materia.

Centrándonos en el objetivo de nuestra investigación, en relación a la figura del trabajador social en el ámbito educativo, en la etapa de la Educación Infantil favorece el mejor rendimiento del menor estableciendo pautas preventivas frente al fracaso escolar y/o social, solventando la dificultad de escolarización de sectores desfavorecidos, sirviendo de agente integrador en los inicios del menor en el ámbito escolar, incrementando y mejorando la atención al alumnado y promoviendo el establecimiento de hábitos saludables a nivel individual y familiar.

En la etapa de Educación Primaria el trabajador social tendrá como objetivo concienciar al alumnado sobre la diversidad, así como establecer programas de intervención cuando aparezcan alumnos con necesidades educativas especiales. En esta etapa el profesional tendrá como base de su intervención la prevención en todos los niveles con el fin de evitar situaciones problemáticas, entendida como: “Todo tipo de esfuerzos planificados para reducir la incidencia de casos nuevos de comportamiento disfuncional en una población que aún no muestra señales de este comportamiento y para fomentar (promover) conductas que contribuyan al mantenimiento de conductas funcionales” (Thomas, 1995, p. 106).

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el trabajador social realiza una importante intervención en aspectos como el fracaso escolar, absentismo, abandono de la escolaridad o estrategias orientadas a la inserción en el mundo laboral ejerciendo un rol de orientador laboral o a la educación postobligatoria.

En el bachillerato se produce para el alumnado un fuerte proceso de identidad sexual asociado al desarrollo y al aumento de deseos sexuales, la cual es afrontada en función de la autoestima y la seguridad personal del individuo. Es una etapa difícil donde el alumno asume responsabilidades y debe tomar decisiones sobre su futuro por lo que el trabajador social tendrá papel de guía y orientador laboral.

En el proceso educativo indistintamente del nivel en el que te encuentres se producen episodios de confusión, conflicto y dificultades que requieren del asesoramiento y la información e intervención adecuada en el medio normalizado por parte de los profesionales de la intervención social con el objetivo de paliar o disminuir en la mayor medida posible estas problemáticas.

Resulta imprescindible destacar la figura del trabajador social en el aula de educación especial, presente en todas las etapas descritas y donde debido a las características especiales de estos alumnos se hace relevante en mayor grado la información, valoración, orientación y asesoramiento de los diferentes recursos disponibles, a nivel material, social y de apoyo. Frente a este colectivo encontramos dificultades de organización social donde deben coordinarse todas las partes implicadas en el desarrollo del menor con el objetivo de satisfacer sus necesidades (Fernández Fernández, 2011).

Ya, en 1978 el informe Warnock señalaba, para este colectivo, como principio educativo la igualdad para todos y la necesidad de ayuda especial.

La escolarización de estos alumnos contempla el principio de normalización, cuando se planteaba que las condiciones de vida para las personas con discapacidad fueran lo más parecidas posibles a las del resto de la sociedad.

De este principio de normalización se deriva el de integración escolar como preámbulo necesario para alcanzar la integración social.

En España parte de la normativa referida al tema aparece con la Constitución de 1978, destacándose entre otros desarrollos normativos posteriores los siguientes:

- Ley de integración social de minusválidos, 1982 (LISMI).
- Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, 1985.
- Ley Orgánica Ordenación General del Sistema Educativo , 1990 (LOGSE).
- Real Decreto de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, 1995.
- Ley Orgánica de educación , 2006 (LOE).

Las diferentes Comunidades Autónomas en el ámbito de sus competencias han ido desarrollando normativas propias para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

2.2. Papel del trabajador social escolar o educativo: interdisciplinariedad en la escuela

Educación es una difícil tarea que desborda los estrictos límites de la escuela como institución. Pero la necesidad de la educación no se ha hecho patente hasta épocas relativamente próximas, tenemos la tendencia a creer que lo que hoy consideramos normal y un derecho básico ha sido siempre así. Sin embargo, la necesidad de la educación en su acepción moderna es una invención reciente, era desconocida antes del S. XVI y se la distinguía con mucha exactitud de la instrucción necesaria al niño, y del estudio al cual más tarde se dedicaban algunos, bajo la dirección de un maestro. En el S. XVII, el Obispo Comenius concibió una escuela con criterios educativos algo más cercanos a nosotros, pues para él la escuela era un instrumento para que todos tuviesen acceso a aprender (Abad Rodríguez y Camacho Grande, 2007).

En la década de 1940 y 1950 no se conocía al trabajador social como en la actualidad, para referirse a esta figura se utilizaba el término profesor visitante (Agregta, 2004). A través de los años, se ha visto al trabajador social de escuela como suplente del educador, psicoterapeuta o planificador social que sirve de enlace entre el hogar y escuela. No sorprende que los trabajadores sociales adopten todos estos roles, teniendo en cuenta que ponen en práctica todas estas funciones en su desempeño laboral debido a las distintas áreas de necesidad con las que trabajan. Sin embargo, esta amplia capacidad ha contribuido a que el trabajo social escolar sea un área especializada de la práctica de trabajo social (Wang, 2003).

En esta línea podemos indicar la aportación de Castro Clemente y Pérez Viejo (2017), que denomina el trabajo social escolar como una de las subespecialidades más

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

antiguas del trabajo social que recientemente ha entrado en su segundo siglo. En Estados Unidos el trabajo social escolar representa a una profesión que cuenta con más de 20.000 asociaciones nacionales y más de 30 estatales. Es preciso señalar que a nivel internacional el trabajo social basado en la escuela existe hace más de un siglo (Liston-Lloyd y Gray, 2020) y sin embargo esta profesión en esta área ha sabido adaptarse a los acontecimientos actuales y a la grave crisis ocasionadas.

No podemos por tanto continuar esta justificación sin detenernos a relacionar los conceptos de educación y servicios sociales, podemos sintetizar que conforman dos pilares básicos que confluyen entre sí, siendo el trabajador social la persona encargada y de referencia del sistema de servicios sociales, ya se encuentre dentro o fuera del sistema educativo. Entendemos que los dos sistemas son el paraguas de un conjunto de servicios y de profesionales que trabajan diariamente con la población, y cada uno de ellos tiene unas funciones concretas y específicas.

La necesidad de la figura del trabajador social en la escuela se justifica teniendo en cuenta que en toda población, unidad o grupo social se conforma el soporte natural donde confluyen acciones de cambio y donde por lo tanto se forma un ámbito de intervención del trabajador social. En este sentido podríamos concretar que una de las funciones del trabajador social en el centro escolar es servir de nexo de unión entre el alumno y la familia o su red personal, con el objetivo de intervenir en todos los ámbitos que afectan a la problemática del menor.

Para Carbonell Serbarroja y Gimeno Sacristán (2004) el sistema educativo es por sí mismo, una realidad compleja, por tanto, para tener una visión más certera justa y afinada sobre el sistema escolar no bastan los datos acerca de las grandes magnitudes de

la escolarización, los recursos económicos de los que se disponen o los resultados del rendimiento escolar que, sin duda, son importantes, sino que resulta imprescindible conocer el contexto y la trayectoria que ha seguido y que sigue en la actualidad teniendo en cuenta el tipo de población con la que trabaja. Para conocer más en profundidad estos aspectos sociocomunitarios resulta imprescindible contar con la figura de un profesional de la intervención social que valore la situación y las necesidades de los integrantes del sistema educativo y gestione los recursos necesarios para paliar estas necesidades, tal y como exponen Florencia (1959) y Agresta (2004) la práctica del trabajo social en la escuela, que deriva del derecho de todo niño a una educación.

Inicialmente, los trabajadores sociales se identificaron como profesores y fueron los encargados de hacer cumplir la asistencia de los alumnos al aula y facilitar la sinergia entre profesores y estudiantes, en la actualidad, no se contempla el trabajo social como un servicio a las escuelas, sino que se contempla al trabajador social como aquel profesional que debe ser capaz de determinar que necesidades dentro de la escuela pueden ser resueltas apropiadamente mediante una intervención. El profesional debe desarrollar un método para ofrecer un servicio de trabajo social escolar que se ajuste con la organización general y con la estructura de la escuela siendo sus funciones flexibles y amplias centradas en el trabajo con una problemática detectada y satisfaciendo las necesidades de la comunidad escolar.

La asociación americana de trabajadores sociales escolares define al trabajador social escolar como: “profesionales de salud mental capacitados que pueden ayudar con problemas de salud mental, problemas de comportamiento, apoyo conductual positivo, apoyo académico y en el aula, consultas con maestros, padres y administradores, además

de brindar asesoramiento/terapia individual y grupal” (National Association of Social Workers, 2012, p.5)

El papel que ha desarrollado el trabajador social en la escuela ha respondido a numerosos cambios surgiendo nuevas funciones y áreas de actuación. (Florencia, 1959). Bedoya Ramírez, (2006) realiza una clasificación de estas habilidades, actitudes y capacidades:

- Habilidades: en el manejo de relaciones humanas, comunicación, trabajo grupal, ético y profesional.
- Actitudes: entusiasmo, interés, paciencia, firmeza, respeto, sencillez, amabilidad, cortesía.
- Capacidades: para la observación, reflexión, análisis, sistematización, abstracción

Las habilidades, actitudes y capacidades descritas serán puestas en práctica para intervenir principalmente en dos ámbitos (Bedoya Ramírez, 2006):

- a) Familia e individuo, con el objetivo de orientar a las familias y los estudiantes en situaciones que requieran una ayuda profesional.
- b) Grupo y comunidad, en acciones de proyección social educativa y, dentro del establecimiento, procurando aumentar los niveles de relación y bienestar.

Para Roselló Nadal (1998) el trabajador social sirve como nexo de unión entre diferentes ámbitos en los que participa el alumno (familia, escuela, grupo de iguales...) con el objetivo de mejorar la integración social del alumno, así como la adaptación en el entorno educativo y la intervención en aquellos obstáculos que dificultan el desarrollo de este. Esta autora relaciona la satisfacción del alumno con el establecimiento de relaciones a nivel escolar, familiar y comunitario trabajando en conjunto para la resolución de la

situación problema detectada y no centralizando el problema a un solo ámbito, en este caso el escolar. De esta manera, a través del Modelo de Atención Integral se considera imprescindible la figura del trabajo social, pues esta representa el vínculo que existe entre la institución y las familias de los alumnos, pues dentro de esta área educativa, el trabajador social tiene “funciones-puente entre el niño/a, la familia, la escuela y la comunidad dentro de actividades que interrelacionan con el medio” (Ander-Egg, 1992).

Constable (2008) también determina que el objetivo básico del trabajador social escolar es establecer una relación entre el alumno el colegio y la familia. El trabajador social debe ser capaz de relacionarse y trabajar con todos los aspectos que interfieren en la situación del alumno realizando una evaluación de la situación problema, y es basándose en esta evaluación como el trabajador social desarrolla un plan para ayudar a la constelación total: profesor, alumno y familia a trabajar juntos mejorando la situación del menor. Nelson (1990) también defiende esta idea y recalca la importante tarea de gestión administrativa que asume el profesional en su desempeño laboral.

Siguiendo con esta idea Puyol Lerga y Hernández Hernández (2009) también indican que el trabajador social sirve de “puente entre el ámbito escolar, el familiar y social, aportando de acuerdo con los proyectos educativos institucionales, elementos de conocimientos sobre sus alumnos y su entorno socio – familiar” (p.14). De esta forma no centran la intervención solo en el alumno sino también en el contexto familiar y social que le rodea.

Esta idea es compartida por otros autores como Dane y Simon (1991) o Hare (2004) que indican que los trabajadores sociales operan desde una perspectiva de la persona en su medio ambiente en el que los niños son vistos en el contexto de su familia,

barrio y comunidad. Centrándonos en la idea sobre la importancia de la función del trabajador social como nexo de unión entre alumno y familia nos remitimos a la autora Bedoya Ramírez (2006) ya que en esta línea resalta el papel que tiene en el centro escolar el profesional del trabajo social como facilitador, estableciendo coherencia entre pautas culturales o valores a nivel social considerando una pieza muy importante en el proceso la interacción y comunicación entre los grupos familia y escuela.

No cabe duda de que el trabajo social tiene lugar en todos los sistemas de protección, con especial interés donde los sujetos de su intervención muestran un mayor nivel de vulnerabilidad o precisan de mayor protección (como es el caso de los menores de edad). Es por esto por lo que tal y como definen los autores Jausoro y Aranguren (2019, p. 35).

“La escuela supone un microsistema donde conviven el alumnado, el profesorado y las familias, pero también un espacio de interacción social como ningún otro donde los niños, las niñas y los jóvenes pasan el mayor tiempo de sus vidas cotidianas; y, por lo tanto, un observatorio de primer orden para la detección de situaciones que pueden afectar a un desarrollo normalizado”.

Es decir, realiza su actividad profesional en diversas esferas, entre ellas el Sistema Público de Servicios Sociales, el Sistema Público de Salud, el Sistema de Educación, el Sistema de Justicia, en Organizaciones no gubernamentales, etc. (Alonso, 2015).

Desde la profesión de trabajo social se pueden transformar e intervenir en el ámbito educativo de manera eficiente, promoviendo la democratización de los espacios cotidianos en la familia, la escuela, el colegio, el círculo de amigos, el barrio, la ciudad,

el país, como aspectos necesarios para la contribución a nivel, social, comunitaria, económica, política y cultural del país (Bedoya Ramírez, 2006).

Defendiendo la figura del trabajador social en el ámbito escolar Hernández Hernández et al., (2006) consideran que:

- a) Es necesario que adquieran un conocimiento más completo que el que brinda el sistema educativo reglado.
- b) Los aprendizajes no se pueden reducir y de hecho no se limitan a la infancia y juventud.
- c) Los espacios educativos no se circunscriben a la escuela, ya que la mayoría de los aprendizajes se producen en el hogar, el barrio, el mundo laboral...e incluso mediante la televisión o el llamado mundo virtual.
- d) Los agentes educativos no son únicamente los maestros o profesores, ya que también participan en esa tarea los padres, hermanos, vecinos, los constructores de opinión pública o de programas y productos culturales de difusión y entretenimiento, los empresarios, el personal sanitario, los trabajadores sociales...

Estos agentes educativos del centro y entre ellos el trabajador social deben tener conocimientos sobre pedagogía social la cual presta atención a las problemáticas humanas y sociales que pueden surgir en el centro educativo. El pedagogo que ha de colaborar en equipo con los distintos profesionales del trabajo social es el pedagogo social: “su formación teórica y profesional se la proporciona la pedagogía social, entendida como la ciencia pedagógica del trabajo social. Igualmente, se decía que la pedagogía social se ocupa de los aspectos educativos del trabajo social” (Quintana Cabanas, 1984, p.27).

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

Tras este concepto se concluyen dos ideas principales:

- a) La pedagogía social es una forma de trabajo social, estando dentro del mismo.
- b) De todos los aspectos que conforman el trabajo social a ella le incumben solo los educativos.

El trabajador social de la escuela promueve y mejora la situación académica de los alumnos en su totalidad por la prestación de servicios que fortalecen alianzas entre el hogar, la escuela y la comunidad y aborda las barreras del aprendizaje y logro. Contribuye significativamente al desarrollo de un ambiente sano, seguro y cariñoso. Dicho entorno se logra trabajando en la comprensión del desarrollo emocional y social de los niños y la influencia de la familia, la comunidad y las diferencias culturales en el éxito de los estudiantes junto con la implementación efectiva de estrategias de intervención (Higy et al., 2012). En el mismo sentido para la creación de un buen clima escolar es necesario que exista una buena relación socio afectiva e igualitaria entre las partes, Martínez Muñoz (1996) indica que el clima además de tener una influencia probada en los resultados educativos constituye un objetivo educativo por sí mismo que permite un desarrollo del sistema educativo más equitativo y de calidad (Cariceo Rivera, 2012).

Los trabajadores sociales tienen un papel activo en el centro escolar Franklin et al. (2009) han intervenido para reducir el absentismo injustificado; Shawn et al. (2011) y Popoviciu et al., (2010) han intervenido con familias de menores para aumentar los niveles de logro de objetivos, sus esfuerzos han dirigido todos los niveles de intervención, incluyendo individuos, grupos, familias, escuelas y comunidades y han dirigido la defensa de las políticas en todos los niveles de gobierno (Massat, 2011). En el centro educativo el trabajador social tiene asignadas varias tareas o funciones preventivas asistenciales que

permiten intervenir en problemáticas como el acoso, el absentismo escolar o la educación sexual en los alumnos para en definitiva mejorar el clima escolar implicando a los ciudadanos en el proceso. Puyol Lerga y Hernández Hernández (2009) hacen referencia a los distintos ámbitos en los que interviene el trabajo social a nivel educativo resolviendo las situaciones problemáticas que se presenten y mejorando con ellos la calidad de vida de los alumnos del centro escolar pudiendo concretar que el área social resulta clave para el desarrollo del menor en valores, (Rodríguez, et al. 2018) también comparten esta idea y reiteran la importancia de la prevención o detección precoz de situaciones problemáticas para su correcto abordaje. En este sentido la Asociación Australiana de trabajadores sociales (2020) verifica que sería necesaria una ratio de un trabajador social por cada 500 estudiantes, con la finalidad de garantizar una atención adecuada y de calidad.

Los trabajadores sociales abogan por la asignación de recursos a los proyectos de la escuela y a los programas de prevención, pero también pueden ayudar a educadores y profesores a encontrar los recursos dentro de los sistemas de la de la escuela y la comunidad para ayudarles a afrontar la situación y tener habilidades suficientes para impartir el plan de estudios en sus aulas (Dente, 2011). Resulta esencial entonces para la intervención y el cambio social que el trabajador social asuma el papel de gestor de recursos (Anastas et al., 2012).

Es importante destacar el papel del trabajo social escolar en la intervención y apoyo al alumnado en la construcción social de su situación de vida Oelerich (1996) y Finigan-Carr y Wendy E (2022). El valor de la utilidad del trabajo social escolar es transmitido a los alumnos en primer lugar por medio de los propios profesionales del trabajo social, en segundo lugar por medio de las experiencias de relación con estos profesionales en la interacción pedagógica cotidiana, en tercer lugar por medio del grado

de compromiso de estas relaciones, en cuarto lugar por medio de la experimentación de que sus temas tienen relevancia y reciben el reconocimiento de terceros y en quinto lugar, la relevancia de la relación intergeneracional, articulada de modo pedagógico, como elemento estructural del trabajo social escolar (Flad y Bolay, 2008).

En este sentido, Brahim, et al. (2015), indican que el trabajador social deberá desarrollar sus competencias en base a 6 áreas claves:

- Sensibilización sobre las diferentes etnias y prácticas culturales
- Desarrollo del bienestar infantil
- Promoción de habilidades sociales
- Desarrollo del ser humano
- Promoción y mejora del entorno de trabajo
- Planificación de la política orientada al bienestar infantil

La escuela debe ser un espacio en el cual se reúnen los diferentes elementos, como las normas, los procesos de formación del estudiante, actividades escolares, la cualificación docente y la función social de la escuela; para el funcionamiento de estos elementos se debe integrar a la comunidad y a la familia en sus procesos articuladores, para lograr cambios conjuntos en la sociedad.

“La realidad observada y analizada nos indica que, en el momento actual, los profesionales necesarios para la mayoría de los centros y sectores educativos –además del personal docente- tendrían que estar conformado también por trabajadores sociales, como ocurre en otros países europeos de nuestro entorno, por ejemplo, Finlandia” (Fernández Fernández , 2011, p.230). Dentro de los principales objetivos de España diferenciamos la atención y protección al colectivo de la infancia y la adolescencia, dentro de los derechos

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

de estos colectivos se encuentra el derecho a la educación, funcionando esta institución como escenario de prevención de situaciones que impidan el desarrollo saludable del alumnado, es en los centros escolares donde se identifican situaciones de riesgo y de dificultad y donde se interviene para evitar la frustración por parte de los profesionales.

Tal y como aplican diversos actores como Arnold-Cathalifaud (2011). De esta manera, el trabajo social debe buscar que los individuos que están en el entorno del sistema educativo, es decir los propios estudiantes, asuman una relación basada en la colaboración y coordinación (Cariceo Rivera, 2012).

El servicio de orientación educativa, psicopedagógica y profesional integra al profesional del trabajo social desde donde se interviene con una perspectiva globalizadora. La Federación Internacional de trabajadores sociales (F.I.T.S.) indica que el medio escolar es el primer nivel donde se pueden detectar problemáticas a nivel familiar y social y es en la institución escolar donde se pueden establecer mecanismos de prevención que faciliten una intervención temprana (Roselló Nadal, 1998). Para que exista una mayor coordinación interinstitucional y por lo tanto se proporcione una mejor intervención por parte de los profesionales de lo social tal y como indican Hernández Hernández et al., (2006) por ejemplo un trabajador social del área de salud debe estar coordinado con un trabajador social del área educativa si la situación de un menor-alumno lo requiere en temas como educación sexual o educación alimentaria entre otros sectores de intervención.

En la escuela, la comunidad educativa debe desarrollar su convivencia basada en el reconocimiento y respeto, el trabajador social velará por mejorar el clima de la organización basándose en los principios éticos que rigen la profesión: libertad y justicia,

los cuales constituyen fundamentos insustituibles de la convivencia. No se realizará distinción según la condición política o jurídica ni se discriminará por la condición social, étnica, sexual o religiosa. Toda la comunidad, individual o colectivamente, debe tener derecho a la libertad de reunión y asociación pacíficas, a través de consejos estudiantiles, sindicatos, asociación de padres de familia, grupos culturales y deportivos, grupos ecológicos, para garantizar su desarrollo y defender sus Derechos. (Bedoya Ramírez, 2006).

Frey, et al (2022), afirmó tres roles críticos para el trabajo social escolar:

1. Proporcionar información basada en evidencia educación, comportamiento y servicios de salud mental
2. Promover un clima escolar y cultura conducente al aprendizaje de los estudiantes y la excelencia en la enseñanza
3. Maximizar acceso a recursos escolares y comunitarios

Hernández Hernández et al.-(2006) defienden la idea de que dentro del ámbito educativo los trabajadores sociales participan tanto en la educación formal del alumno como en la educación no formal del alumno:

- a) Los trabajadores sociales participan activamente en la *educación no formal*: La función del profesional en este nivel se basa en la intervención y prevención en diferentes temáticas como personas desempleadas, personas con discapacidad o personas drogodependientes. En la educación informal y/o no formal el profesional interviene en el desarrollo de los individuos empleando y dotando a la sociedad de técnicas y herramientas mediante intervención ecológica sistémica basada en el acompañamiento.

- b) En la *educación formal* el trabajador social puede llevar a cabo tareas educativas mediante la transmisión de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten ejercer el rol de educador en el centro con el alumnado y establecer talleres de preparación a padres.

Esta idea es compartida por Castro y Pérez (2017), que indican que papel del trabajador social en el contexto educativo no se limita exclusivamente a los centros escolares, sino que, tal como establece el Consejo General de Trabajo Social, sus funciones tienen cabida tanto en la educación formal o reglada como en la educación informal o complementaria (p.219).

Esta misma idea es defendida por Colom Cañedas (1982), que indicaba que el trabajador social en el sistema educativo interviene a nivel formal atendiendo a la escolarización del alumnado y dando lugar así a la formación del subsistema educativo, por otro lado, a nivel informal la intervención se centra en otros aspectos del sistema, concluyendo así que el sistema educativo es un sistema amplio que comprende al alumno y a todas las áreas sociales que acompañan al mismo (familia, grupos de iguales, área religiosa...), los autores Knox, et al. (2022) también comparten esta idea de sistema y globalidad en la intervención.

El trabajador social educativo también intervendrá por niveles en función de las tareas que realiza que se clasifican en prevención, intervención a corto plazo, o intervenciones a largo plazo (Anastas et al., 2012):

- *Nivel 1*: Se refiere a programas de prevención escolar basados en pruebas y prácticas que enseñan conductas positivas, haciendo incidencia en el desarrollo

emocional del alumno y garantizando un clima escolar propicio para el aprendizaje.

- *Nivel 2:* Se refiere a la utilización de pruebas e intervenciones a corto plazo centradas en la mejora de la participación académica y socioemocional temprana para reducir problemas de conducta. Por ejemplo, estas intervenciones podrían su objetivo en la resolución de conflictos, habilidades sociales, necesidades de salud mental y situaciones de crisis a corto plazo que no requieren intervenciones más intensivas.
- *Nivel 3:* Se refiere al uso de las intervenciones individuales y a largo plazo basadas en la evidencia. se interviene en este nivel con estudiantes que tienen problemas académicos, comportamentales, emocionales o sociales y que constituyen una condición crónica que no ha respondido a la intervención 1 o 2. Las Intervenciones de nivel 3 incluyen estrategias intensivas e individualizadas que se aplican durante períodos de tiempo prolongados y con frecuencia involucran a otros agentes.

Con el objetivo de justificar la importancia del papel de trabajador social en el ámbito escolar y en su relación y coordinación con el resto de profesionales que abarca la comunidad educativa, Serra Capallera (2008) habla de interdisciplinaridad en el ámbito escolar cuando la intervención psicopedagógica recae no solamente en la pericia del profesional (servicio, equipo...) que interviene, sino en la relación con otros, con la voluntad de adecuar (entendida como transformación activa de las condiciones actuales) los contextos educativos, sociales, escolares... ordinarios de desarrollo a las peculiaridades y carencias de la población que en ellos interacciona. Desde este planteamiento, el trabajo conjunto con otro adquiere una posición de alta relevancia en el

proceso de evaluación de las necesidades, planificación de la acción, ejecución y evaluación de los impactos.

La intervención a pesar de tener como referente un único profesional debe llevarse a cabo por el conjunto de profesionales en una intervención conjunta y planificada delimitando los objetivos y líneas de actuación, lo que requiere colaboración entre los profesionales en dos marcos distintos:

- a) Entre los profesionales que integran un servicio
- b) Entre los profesionales de diferentes servicios, pero relacionados.

Es importante destacar la idea de que el trabajador social escolar puede intervenir con otros profesionales o servicios colaborando, coordinándose y actuando en conjunto, lo que no implica modificar las funciones de cada profesional ni reintegrarlo en un servicio diferente al correspondiente, sino que los participantes en la intervención deben definir conjuntamente los objetivos, asumir conjuntamente las responsabilidades, y lo que es fundamental, priorizar colectivamente las finalidades de la actuación y su evaluación en relación a los impactos y transformaciones producidos sobre los agentes de la intervención y los contextos en los que se ha intervenido.

El trabajo social no actúa individualmente con la persona, sino que necesita la colaboración de otras disciplinas diferentes para que se produzca una intervención disciplinar que trate todas las necesidades que el individuo pueda presentar, en ese sentido, Dente (2011) indica que los trabajadores sociales comprenden las complejidades de la teoría de los sistemas ecológicos, participan en estrategias de promoción para identificar los recursos y capacitan a los estudiantes para mejorar en diferentes áreas. Los

trabajadores sociales adoptan colaborar con todas las profesiones, y esa colaboración puede promover el exitoso logro de competencias.

Como conclusión, entendemos la interdisciplinariedad como una transformación de los enfoques con que se aborda un objeto específico de conocimiento, sea abstracto o concreto; como la interacción existente entre dos o más disciplinas. Esta interacción puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de los conceptos fundamentales del saber: ya sea de la epistemología, de la terminología, de la metodología, de los procedimientos, de los datos o de la organización de la investigación y de la enseñanza correspondiente. Por consiguiente, un grupo interdisciplinar se compone de personas que han recibido una formación en los distintos campos del conocimiento (disciplinar tradicional), cada uno con unos conceptos, métodos, datos y términos propios. Buscan integrar esfuerzos en la enseñanza, la investigación y la difusión del conocimiento; se podría decir que una persona formada interdisciplinariamente es la que logra la integración de dos o más disciplinas (Rugarcía, 2005). Esta misma idea es compartida por Bustamante et al.(2005) que indican que son los conocimientos y saberes propios que pueda aportar cada disciplina desde su especificidad, los que permiten pensar la interdisciplinariedad.

Se puede concluir este apartado afirmando que, el trabajo social desarrolla entre otras, una función social educativa, promoviendo el desarrollo de las capacidades de las personas y grupos a través de un proceso educativo (Merinos, 2015, p.29). Por tanto, la figura del trabajador social es elemental, pues observa e identifica situaciones que puedan comprometer el buen desarrollo de los alumnos, y atiende los espacios donde se desarrollan dichas problemáticas (Matus, et al 2021, p.7).

2.3. Objetivos del trabajo social escolar

Como principal objetivo del trabajo social escolar destacamos que es una especialidad de la profesión que interviene para contribuir a que el alumno, independientemente de su pertenencia a un entorno sociofamiliar u otro, tenga las mismas oportunidades educativas que los demás, procurando que su entorno más inmediato sea lo más motivador y estimulante posible, de cara a su adaptación y rendimiento escolar, trabajando conjuntamente con las familias e implicándolas al máximo en el proceso educativo (Roselló Nadal, 1998). “La educación tiene dos fines: por un lado, formar la inteligencia; por el otro, preparar al ciudadano, siendo en este campo donde interviene la figura del trabajador social” (Russell, 1969, p.199).

Bedoya Ramírez (2006) indica como principal objetivo que tiene el trabajador social dentro del ámbito educativo el de establecer mecanismos de vinculación permanente escuela-comunidad para la detección de necesidades en el alumnado propiciando la participación de la comunidad escolar y del conjunto social en el que se ubica la escuela, con fin de prevenir problemas que obstaculicen el desarrollo del proceso educativo. En este sentido el trabajador social identificará necesidades, problemáticas y potencialidades de los alumnos en los aspectos académicos, sociales, personales y familiares, que permitan su participación en la elaboración del programa educativo individual con la comunidad educativa con el objetivo de buscar el bienestar de la comunidad escolar. El profesional favorecerá el pleno desarrollo de los estudiantes dotándolos de conocimientos de él mismo y del entorno en el ámbito social y familiar con la elaboración de proyectos pedagógicos.

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

Más recientemente se ha concretado que los profesionales del trabajo social escolar son fundamentales para prevenir un deterioro de las situaciones psicosociales e intervenir sobre ellas y las causas que las generan. La capacidad de adaptar la intervención a cada situación y el amplio conocimiento de las problemáticas y las realidades es una combinación que provoca la eficacia en la intervención y la resolución de distintas situaciones que se dan en el ámbito escolar (Castro y Pérez, 2017, p.224).

La escuela es un espacio de protección y de prevención de la exclusión social en sus múltiples dimensiones, por ello, el trabajo social escolar es un espacio profesional clave para la intervención, para la prevención y para la promoción, así como para la intermediación y coordinación, tanto dentro del propio sistema como con otros sistemas de protección (Jausoro, et al. 2020, p.161).

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, señala que la actividad educativa se llevará a cabo atendiendo a los siguientes principios, los cuales deben ser puestos en marcha con el objetivo de que la comunidad educativa los asuma por la figura del trabajador social escolar; Según Muñoz-Repiso Izaguirre et al. (1991) tales principios hacen referencia a la igualdad de género y el rechazo a todo tipo de discriminación en base a un tipo de comportamiento democrático mediante una metodología participativa que potencie el espíritu crítico del alumnado.

Limón Mendizábal (1994) indica que entre los objetivos del trabajador social en el contexto educativo se encuentra lograr la autonomía del alumnado mediante la adquisición de un nivel adecuado de seguridad afectiva y emocional que permitirá adquirir confianza en sí mismo y por lo tanto establecer un mayor número de relaciones sociales donde se ponga en práctica la colaboración y la participación en grupo. En todas

estas relaciones que establece el alumnado resulta imprescindible que ponga en práctica valores como el respeto y la no distinción por razón de sexo, raza o cualquier otro rasgo defendiendo igualmente sus propias opiniones y derechos.

El trabajador social velará porque el alumno tenga interés por participar en la escuela y por asumir pequeñas responsabilidades y cumplirlas, con actitudes de afecto, iniciativa, disponibilidad y colaboración.

Kontak (2003) aporta una gran variedad de objetivos que tiene el trabajador social cuando actúa en el medio escolar, entre ellos, velar porque existan programas de educación para padres y alumnos, así como programas de prevención e intervención con problemáticas como el absentismo escolar, el acoso escolar o problemas de índole sexual. La inestabilidad en alguna de estas áreas con una alta probabilidad influirá en el ámbito académico del alumno, lo que supone que profesor y trabajador social deberán diseñar juntos una resolución del problema, siguiendo una intervención que tal como recoge el Libro Blanco y Puyol Lerga y Hernández Hernández (2009) puede ser:

- Asistencial
- Preventiva
- Promocional-educativa
- Mediación
- Transformadora
- Planificación y evaluación
- Rehabilitación
- Planificación, análisis de procesos sociales y necesidades y evaluación
- Gerencia y administración

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

Como conclusión, indicamos que todos los objetivos descritos se centran en la intervención al fin de mejorar el bienestar de la comunidad educativa y del alumno en su individualidad y en su desarrollo y capacitación.

En el área educativa el trabajador social interviene en a aquellas dificultades específicas que impiden que haya un desarrollo integral en los estudiantes por ciertas circunstancias sea personal, familiar o social, dependiendo de la problemática el profesional en trabajo social interviene en conjunto con el equipo interdisciplinario buscando contribuir en el bienestar del estudiante (Alcívar y Rezabala, 2017, p.5), desarrollará proyectos de promoción y prevención, con el fin de mitigar o apaciguar los efectos de problemáticas sociales como el acoso escolar, uso, consumo y abuso de sustancia psicotrópicas, violencia intrafamiliar, etc. que aquejan y dificultan a los estudiantes en su proceso educativo e incrementan las posibilidades de abandono y/o deserción escolar (Cajamarca Fárez, 2016, p.75).

En definitiva, los trabajadores sociales escolares son los encargados de intervenir para reducir las desigualdades, mejorar la calidad educativa y con ello, impulsar el cambio social (Delgado, 2021).

2.4. Modelos de intervención en trabajo social

Roselló Nadal (1998) expone que antes de la puesta en marcha de cualquier modelo de intervención de trabajo social resulta imprescindible realizar un estudio inicial de la situación problema y el contexto que rodea esta situación. Entendemos que el análisis de la situación del individuo y su entorno tiene como objetivo la adecuación del modelo de intervención social a la problemática que se presenta.

A lo largo de su evolución el trabajo social ha ido concretando diversos modelos de intervención y ha construido teorías y metodologías para ir haciendo frente a las nuevas problemáticas individuales y demandas sociales que permiten la multiplicidad de abordajes, estrategias y sistemas de intervención que los profesionales del trabajo social deben conocer para desarrollar eficazmente su labor (Viscarret Garro, 2007).

Resulta necesario clarificar estos modelos con el fin de dotar al profesional de un cuerpo de conocimientos teóricos que permitan ser aplicados en la práctica con profesionalidad y atendiendo a la persona y su situación problema y sus características particulares.

2.4.1. Modelo psicodinámico

Tiene como principal objetivo mejorar el desarrollo de la personalidad de los individuos, tras la aparición de conflictos psíquicos que pueden afectar de forma traumática a las personas. La teoría psicoanalítica busca tratar e intervenir en el estado «interno» del individuo con el fin de cambiar la conducta «externa».

El término psicodinámico refiere siempre a un conflicto dentro de la misma persona, que adquiere inmediatamente un papel principal dentro del proceso de análisis. El psicoanálisis intenta llegar y revelar la fuente misma del problema, para así determinar posibles repercusiones en el paciente, que se demuestren en su realidad actual (Ruiz Sánchez y Cano Sánchez, 1999).

Según Viscarret Garro (2007) cada modelo posee diferentes enfoques (*approaches*), que de alguna forma se reconocen como similares en cuanto a sus grandes principios teóricos de referencia (paradigmas), pero que aportan matices teóricos innovadores y nuevas formas de práctica profesional que les hacen diferentes. Destacamos los siguientes:

- a) Enfoque funcional: Utiliza como base de funcionamiento la voluntad de la personalidad humana. Supone que la acción recíproca de los impulsos internos instintivos del individuo y las influencias ambientales es dirigida por el deseo individual de autonomía y crecimiento personal. El trabajador social funcional apoya al cliente a liberar la capacidad innata.
- b) Enfoque psicosocial: El modelo psicosocial tiene como principales exponentes a Woods y Hollis (1964) que recalcan que el trabajo social psicosocial está preocupado por la mejora de las relaciones interpersonales y de las situaciones vitales del cliente. El trabajador social apoya a la persona que tenga problemas internos trabajando con aquellas fuerzas que están perjudicando o afectando seriamente a las personas, familias o grupos con los que interviene.
- c) Resolución de problemas: Se basa en el axioma de que la principal fuente de hecho referente al problema reside en el propio cliente. El cliente es el que conoce, por dentro y por fuera, el problema. Tal y como señala Du Ranquet (1996) el modelo

se basa en la concepción de la existencia que se desenvuelve por fases y por crisis, que se apoya en las fuerzas utilizadas y desarrolladas durante una crisis para poder resolver la siguiente. El resultado del tratamiento es apoyar y resolver la dificultad actual y facilitar un cierto aprendizaje del problema para hacer frente a las sucesivas dificultades que presenta toda vida humana.

Concluimos, que el trabajador social interviene directamente con el usuario buscando la causa o problemas que generan su comportamiento actual para modificarlo desde la parte interna del individuo.

2.4.2. Modelo de modificación de conducta

La modificación y terapia de conducta como movimiento formal surgió a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta en Sudáfrica, Inglaterra y Estados Unidos y tiene como principal objetivo el observar e interpretar el comportamiento externo del individuo, es decir, el comportamiento observable.

Existen dos estrategias de tratamiento, que pueden ser utilizadas de forma aislada o conjunta: una de ellas consiste en modificar las respuestas del cliente ante los factores que gobiernan su medio ambiente, sin cambiar de forma deliberada este último, y la otra, en cambiar los factores que imperan en el ambiente, como una manera de modificar la «conducta problema». Este modelo se centra principalmente en la conducta, poniendo especial énfasis en los aspectos de ésta que son aprendidos. Esta conducta, ya sea considerada como conducta normal o conducta problema, ha sido aprendida mediante un proceso de condicionamiento; y puede ser modificada mediante técnicas de modificación (Viscarret Garro, 2007).

Las técnicas de modificación de conducta tienen como objetivo la creación o la eliminación de una conducta en el individuo, para esto es necesario controlar adecuadamente el medio ambiente de tal manera que se puedan cambiar en la forma más conveniente, las consecuencias y estímulos antecedentes de las conductas que deseemos modificar (Ribes, 1972). Los modelos conductistas destacan la importancia del aprendizaje del sujeto, y entienden que dicho aprendizaje ha tenido lugar cuando se observa la existencia de cambios permanentes en el comportamiento del individuo provocados por la interacción de éste con su entorno físico y social (Woolfolk, 1996).

Resulta fundamental al realizar un proceso de modificación de conducta el identificar cuáles son las causas que dan lugar a que se realice dicha conducta previa con el objetivo de tratar desde la raíz el problema conducta.

Según CIDE (1999) se pueden señalar las siguientes causas explicativas:

- Causas biológicas: como desordenes genéticos y crisis psicomotoras.
- Inadecuada activación neurofisiológica: cuando se produce un desequilibrio en la activación del organismo el individuo realiza conductas con el objetivo de restablecer el equilibrio, se puede producir tanto en situaciones de alta estimulación como en situaciones monótonas.
- Finalidad motivacional: Estas conductas se producen o persisten en el tiempo porque el niño obtiene de ellas consecuencias beneficiosas o producen el fin de una estimulación aversiva.
- Finalidad comunicativa: se producen cuando el menor carece de recursos o estrategias comunicativas.

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

- Causa psicopatológica: tienen lugar cuando nos encontramos frente a un trastorno psicopatológico de alto nivel.
- Condiciones físicas del ambiente: a nivel familiar, escolar o social donde se establezcan modelos de conducta inadaptados, así como una influencia negativa del entorno.

Deducimos por consiguiente que la conducta desorganizadora del alumno es la respuesta de la interacción de los rasgos personales del individuo y de las condiciones del entorno que lo rodea. Kazdin (1978, p.36) enumera cinco características generales, comunes a todos los enfoques encuadrados dentro de la modificación de conducta:

- a) Prioriza y da más importancia a las conductas que se producen en la actualidad antes que las que se producen de forma histórica.
- b) Considera la conducta manifiesta como el criterio fundamental con arreglo al cual debe evaluarse el tratamiento.
- c) Especifica el tratamiento con términos objetivos
- d) Pone en práctica las técnicas terapéuticas mediante hipótesis básica en la investigación.
- e) Especifica la definición y el tratamiento de los problemas y los objetivos en la intervención

Para que el refuerzo realizado con el objetivo de modificar la conducta existente tenga efecto sobre la persona se deben cumplir una serie de requisitos (Cañas Zoyo, 2006):

- a) La acción realizada debe tener una respuesta inmediata.
- b) Debe existir una tendencia a la puesta en práctica de consecuencias naturales.

- c) Debe utilizarse un reforzamiento de tipo intermitente y variable.

Diferenciamos varias características que definen la intervención del trabajador social desde un enfoque conductista (Viscarret Garro, 2007):

- Desde este tipo de enfoque se tiene más en cuenta cuales son las circunstancias que ejercen control sobre la conducta problema que aquellos que provocan o generan su aparición.
- En este tipo de intervención se trabaja con las conductas presentes y no con las experiencias del pasado.
- Considera que la conducta humana aun las que son consideradas como conductas instintivas son aprendidas y surgen como el resultado del individuo con el entorno que lo rodea.
- Fija la intervención únicamente en las conductas observables.
- Utiliza el refuerzo para motivar la aparición o desaparición de una conducta.

Este modelo contiene una metodología que comprende según Viscarret Garro (2007) 3 fases:

- a) Fase de valoración: Observa y valora las conductas y comportamientos a trabajar. Especifica los problemas con relación a respuestas observables y accesibles. Es en esta fase donde se establecen objetivos o metas terapéuticas.
- b) Proceso de implementación: En esta fase la principal tarea es el desarrollo de estrategias que permitan alcanzar los objetivos propuestos para lo que se establecen tareas precisas, ejecutables y sujetas a temporalización. Algunas de las técnicas que utiliza son el refuerzo positivo o el denominado sistema de puntos entre otros...

- c) Evaluación del tratamiento: Cuando el plan ha sido elaborado se procede a la evaluación del resultado en dos vertientes, por un lado, se establece una evaluación continua durante el proceso y por otro se realiza una evaluación una vez finalizado el proceso terapéutico. Destacamos que en esta evaluación se ejercerá retroalimentación con el paciente para que se sienta implicado en el proceso.

Relacionando el modelo conductual con el modelo psicodinámico indicamos que ambos se centran en una intervención presente con el usuario, sin embargo, y tal como hemos explicado con anterioridad el modelo psicodinámico trabaja con la parte interna del individuo, mientras que el modelo conductual centra su intervención en comprender el comportamiento observable (externo) del individuo.

2.4.3. Modelo de intervención en crisis

Toda persona, grupo o familia, en un sentido o en otro, experimentan crisis propias y participan en las crisis de otros en diferentes momentos de la vida. La intervención en crisis es un método de ayuda dirigido a apoyar a una persona y/o familia o grupo para que puedan afrontar un suceso traumático de modo que la probabilidad de efectos negativos (daño físico y psicológico, estigmas emocionales) se aminoren e incremente la posibilidad de crecimiento, de nuevas habilidades, opciones y perspectivas vitales (Slaikeu, 1996).

La intervención en crisis significa, apoyar de forma activa a una persona que está experimentando una ruptura vital y apoyarla a movilizar sus propios recursos para superar el problema y así recuperar el equilibrio emocional. Como señalan Swanson y Carbon (1989) se establecen como conceptos básicos de la intervención en crisis:

1. Se debe entender la crisis como un episodio normal que forma parte de la vida y donde el individuo trabaja para establecer cierto equilibrio entre él mismo y su entorno.
2. La aparición de un episodio catastrófico o la acumulación de episodios conformados por factores estresantes ya sean a nivel externo o a nivel interno desencadenan las crisis.
3. Es la persona según su percepción la que determina la gravedad de la crisis.
4. Es probable que exista un nexo de unión entre la situación actual que experimenta el individuo y aspectos del pasado.
5. La duración de la crisis ronda cuatro o seis semanas y pueden superarse de forma favorable o desfavorable.
6. Debido a la situación anímica que experimenta el individuo los actos de apoyo a la persona pueden tener como resultado altos beneficios en la recuperación de esta.
7. Si el usuario resuelve la crisis adaptativamente puede superar la situación aprendiendo de los conflictos del pasado y elaborando estrategias de afrontamiento para el futuro.

Las situaciones que pueden generar crisis según Rocha Ramírez (2005) Son:

- La pérdida: Por un lado, hablamos de la pérdida física, como un miembro del cuerpo, la muerte de un ser querido o la pérdida de funcionamiento de algún órgano del cuerpo, lo que genera desequilibrio al ser un acontecimiento traumático e inesperado. Por otro lado, hablamos de la pérdida psicosocial como el cese en un trabajo o el divorcio. Cuando la persona se enfrenta a una pérdida pasa irremediablemente por un proceso de duelo.

- La catástrofe: Donde diferenciamos por un lado las catástrofes naturales como un terremoto o una erupción y por otro lado las catástrofes originadas por el hombre, como el abuso sexual o la violencia. Ambos tipos de catástrofes general alteraciones emocionales inmediatas y secuelas postraumáticas como ansiedad, depresión o secuelas postraumáticas crónicas que necesitan un tratamiento mucho más complejo (Robles Sanchez y Medina Amor, 2014).
- La enfermedad: Puede generar reacciones emocionales y psicológicas muy similares al proceso de duelo como el rechazo, la negación, la depresión/angustia o la aceptación/resignación (Oblitas, 2006). Se considera una crisis porque puede durar un periodo muy largo, además de producir cambios notorios en los pacientes y sus familiares, irrumpe las funciones habituales del individuo y de la dinámica familiar en sí y amenaza la vida y la adaptación de la persona a ésta (Rodríguez Marín, 1995).

Slaikeu (1996) establece dentro del proceso de intervención en crisis dos fases:

- a) Intervención de primera instancia: Son denominados primeros auxilios psicológicos y tienen una duración de minutos o como mucho horas, el principal objetivo en esta fase es brindar apoyo a la víctima reduciendo el peligro y sirviendo de enlace entre los distintos organismos, instituciones y recursos de apoyo y la víctima.
- b) Intervención en segunda instancia: En esta etapa se aborda la crisis mediante una intervención que puede durar semanas o meses y que pretende el afrontamiento del futuro positivamente.

Podríamos concluir que la intervención en crisis supone una intervención activa en la vida de la persona donde el foco de la intervención se centra en el presente, dando una respuesta rápida y breve mediante una intervención estructurada. Es interesante con relación al modelo que tenga como base la normalización de la situación de crisis en la intervención con el usuario proporcionando este aspecto comprensión y tranquilidad para la persona en crisis lo que puede facilitar la superación de esta.

2.4.4. Modelo centrado en la tarea

El modelo centrado en la tarea es una intervención de corta duración orientada a la solución de problemas. Tiene su origen en Estados Unidos, la intervención está dirigida a ayudar a los clientes a resolver los problemas que les preocupan y a desarrollar y llevar a cabo acciones o tareas en su entorno (Reid y Ramos, 2002).

Este modelo tiene como peculiaridad que la intervención se orienta a la resolución de los problemas definidos por los propios usuarios y no en los conflictos detectados por el estudio y diagnóstico del profesional del trabajo social.

En este modelo el agente primario de cambio es la propia persona y no el trabajador social, el rol del profesional es provocar cambios en el asistido, que él mismo desee y por los cuales esté dispuesto a trabajar, por lo que el principal propósito es capacitar al usuario para que planee u ejecute las acciones necesarias para la resolución de su problema. Dicho propósito puede lograr la resolución de la situación a través de la relación que se establece entre el usuario y el trabajador social en la intervención (Contreras Hermosilla, 2006).

La base de este modelo de intervención es según Viscarret Garro (2007) la selección de un problema como problema diana dentro del conjunto de problemáticas que se presentan, para lo que será necesario la participación tanto del trabajador social como del usuario. Se definirán los objetivos a conseguir estableciendo y definiendo para ello tareas que permitan intervenir mediante una continuada revisión y negociación entre cliente y trabajador social. Se establecerán límites temporales en la intervención la cual no pasará los 3 meses o las 12 sesiones.

Resulta imprescindible mencionar que antes de comenzar este proceso ambas partes firmarán un contrato que será entendido como un acuerdo entre usuario y trabajador social, donde se establecen compromisos y se realiza un esfuerzo por conseguir resultados.

2.4.5. Modelo humanista

El humanismo surge como resultado de los puntos en común que tenían varios psicólogos y psicoterapeutas en los Estados Unidos de Norteamérica, a mediados de los años 50 y principios de los 60 del siglo XX, en 1961, con la aparición del Journal of Humanistic Psychology (Revista de Psicología Humanista), se considera formalmente el inicio de la psicología humanista con ese nombre, posteriormente, en 1962 se crea la Asociación Americana de Psicología Humanista y en 1964 Bugental escribe Postulados Básicos de la Psicología Humanista, en donde menciona por primera vez los principales paradigmas (Quitman, 1989).

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

- a) El ser humano es un conjunto determinado por la suma de sus partes.
- b) El ser humano se encuentra estableciendo permanentemente relaciones interhumanas.
- c) El ser humano tiene conciencia.
- d) El ser humano puede modificar el curso de su vida mediante las decisiones que toma.
- e) Estas decisiones están orientadas a la consecución de una meta (Quitman, 1989)

Los teóricos humanistas indican como principales elementos de interés el significado personal que el individuo atribuye a las experiencias que colecciona y al crecimiento personal y positivo, se centran en la teoría del hombre sano el cual se guía por el autodesarrollo y el cumplimiento de objetivos y la vocación propia. El trabajador social humanista respeta y tiene como base la aceptación de la diversidad, la cultura, la raza y la denuncia de formas de violencia y de discriminación, defendiendo la capacidad de acción del individuo y la elección de éste e impulsando la comunicación y el trabajo en grupo (Viscarret Garro, 2007).

Es interesante destacar que en este modelo el usuario adquiere un papel protagonista en la propia intervención a un mayor nivel que en el resto de los modelos teniendo en cuenta el significado e importancia que el propio individuo da a su situación, y siendo como hemos dicho el usuario en sí mismo el eje central de la intervención diferenciándose así del modelo crítico radical que analizamos a continuación.

2.4.6. Modelo crítico/radical

El trabajo social crítico no surge hasta finales de los sesenta y principios de los setenta en el Reino Unido, Canadá, Australia y Estados Unidos. Este modelo centra la raíz del problema en las estructuras sociales y en los orígenes de la sociedad como principal causa de la situación opresiva que acontece, librando al usuario de cualquier responsabilidad. Es por esto por lo que los trabajadores sociales que intervienen mediante una visión crítica radical lo hacen con una actitud liberadora haciendo al usuario protagonista de este cambio mediante la toma de conciencia activa de la situación en la que se encuentran (Viscarret Garro, 2007).

El conflicto es entendido por Morín (2005) como una regeneración de las sociedades humanas diversificado en dos vertientes, por un lado la vertiente de crisis, la cual puede conllevar una oportunidad de cambio y por otro lado la vertiente de enfrentamiento de la situación problemática mediante la mejora de las relaciones y las situaciones, lo que indica que el resultado del conflicto variará en función de su desarrollo y de la metodología empleada para gestionarlos y enfrentarlos (Esquivel Guerrero et al., 2009).

El trabajo social crítico construye una práctica que plantea un compromiso con los sectores populares. Los marginados, los excluidos, los extraños, los sin voz, sujetos pasivos del cambio hasta ese momento, se convierten en elementos activos para la práctica profesional y en protagonistas clave del proceso (de liberación). Desde el punto de vista del trabajo social crítico, la práctica de la profesión es más que tratar con los usuarios. Parte de la base de que para ser más eficaz el trabajo social debe de tener como objetivo el cambio estructural real (Viscarret Garro, 2007).

Según Healy (2000) dentro de los principales enfoques del trabajo social crítico se destacan:

- Un compromiso para estar al lado de las poblaciones oprimidas y empobrecidas
- La importancia de las relaciones basadas en el diálogo entre trabajadores y usuarios del servicio.
- La función que desempeñan los sistemas sociales, económicos y políticos en la configuración de las experiencias individuales y las relaciones sociales, incluyendo las interacciones en el contexto de la práctica
- La práctica crítica se orienta hacia la transformación de los procesos y las estructuras que perpetúan la dominación y la explotación.

2.4.7. Modelo de gestión de casos

El modelo de gestión de casos tiene como principales objetivos de intervención la eficiencia la eficacia y la economía. Encontramos el origen de la gestión de casos en el Acta estadounidense de Servicios Coaligados de 1971, donde se recogía la necesidad de mejorar los programas de ámbito estatal y local en distintos departamentos como el de salud, el de educación y el de bienestar para lo que se pusieron en marcha diferentes proyectos piloto de mecanismos de coordinación a nivel local incluyendo nuevos sistemas de información y referencia, el sistema de seguimiento de clientes, centros de servicios integrales y el procedimiento de gestión de casos (Sarabia Sánchez, 2007).

La enciclopedia del trabajo social (Minahan, 1987) se refiere al trabajo social de gestión de casos como un modelo de intervención que intenta asegurar que los usuarios con problemas complejos y múltiples reciben todos los servicios que necesitan en el

tiempo y la forma adecuados. Libassi (1988, p.93) indica que: “esta gestión por encima de cualquier función específica es integradora, racional, proactiva e individualizada”.

Austin (1983) por su parte afirma que

la gestión de casos es vista de forma amplia como un mecanismo dirigido a vincular y coordinar segmentos de un sistema de provisión de servicios [...] para garantizar [...] el programa más integral para satisfacer las necesidades de atención de un cliente individual. (p.16).

Como resumen, se indican algunos conceptos clave que conforman la gestión de casos (Viscarret Garro, 2007):

- a) Debe tenerse en cuenta al usuario como ser único con características y capacidades diferentes.
- b) La prestación de servicios y de apoyo al usuario debe ser cambiante en el tiempo, modificando el tipo e intensidad para ajustarse a los cambios que se producen en la configuración de las necesidades y de las potencialidades de los clientes.
- c) El nivel de apoyo prestado a los usuarios debe ajustarse al grado de déficit que éstos posean. Los usuarios deben ser motivados para funcionar de forma independiente.
- d) Es una intervención basada en una relación entre usuario y trabajador social, facilitadora y verdadera.
- e) Se dirige a asegurar un continuo en la atención de los usuarios con problemas e incapacidades múltiples y complejos.
- f) Intenta intervenir clínicamente para mejorar el acompañamiento ante problemas emocionales de enfermedad o pérdida de funciones.

- g) Utiliza las habilidades de intermediación y defensa propias del trabajo social como elementos importantes en la prestación del servicio.
- h) Se dirige a aquellos usuarios que requieren una serie de servicios de tipo comunitario o a largo plazo, abarcando las necesidades de tipo económico, de salud, médico, social y personal.
- i) Se dirige a proveer servicios configurando un entorno menos restrictivo.

McClelland (1996) hace referencia a los objetivos que se contemplan en las intervenciones de larga duración distinguiendo entre aquellos que se orientan al cliente y aquellos que se orientan al sistema:

- a) Orientados hacia el cliente: dentro de este grupo diferenciamos que los servicios se adapten a las necesidades del cliente en función de sus condiciones, sirviendo al profesional como punto de contacto y coordinación entre diferentes servicios para mejorar el acceso a los mismos y la continuidad.
- b) Orientados hacia el sistema: dentro de este grupo se pretende identificar las carencias y fallos detectados en la intervención con la comunidad facilitando el desarrollo de servicios no institucionales y salvaguardando la coordinación y la calidad los mismos. Es necesario controlar los costes de acceso a los servicios con el objetivo de estudiar alternativas más económicas si fuera necesario.

En este modelo se contemplan como factores estresantes para el individuo las causas externas a nivel de la organización y estructura de la sociedad, y se entiende al individuo como víctima de la situación. Es un modelo que defiende la eficacia y la eficiencia de la intervención del profesional en la resolución de la situación problema, además remarca la individualidad de las personas como un ser con características propias y únicas.

2.4.8. Modelo sistémico

El modelo sistémico surge en los años cincuenta, tal y como señala Martínez Martínez (2005, p.177):

Este modelo basado fundamentalmente en la teoría general de sistemas se centra en abordar los problemas de las personas, considerando que estas se hallan vinculadas a otros elementos con los que interactúan sistemáticamente, estableciendo una relación entre la conducta del sujeto y los distintos sistemas en los que está inmerso.

Es decir, este modelo brinda una nueva conceptualización donde el objeto de intervención no se encuentra conformado por el individuo, sino por el mismo y el sistema que le rodea, “se presenta como una forma sistemática y científica de aproximación y representación de la realidad y, al mismo tiempo, como una orientación hacia una práctica estimulante para formas de trabajo transdisciplinarias” (Arnold y Osorio, 1998, p.40).

Siguiendo a Andolfy (1977, p.12):

“Desde el modelo sistémico se conceptualiza a la familia como un conjunto constituido por varias unidades vinculadas entre sí por medio de una estructura de relaciones formalizadas. La familia tiene historia propia, se han ligado en el tiempo diferenciándose de su entorno a la vez que participan en él y con él. El cambio de estado de una unidad del sistema va seguido por el cambio de las demás unidades; y éste va seguido por un cambio de estado de la unidad primitiva y así sucesivamente. Por tanto, una familia es una totalidad, no una suma de partes, que funciona en el tiempo por la interdependencia de las partes entre sí y los demás sistemas que la rodean”.

En el modelo sistémico se observan las interacciones de los componentes y se analizan qué funciones tienen estas últimas en la composición o estructura total familiar, lo más importante es la observación total de la familia como una unidad inseparable, y la explicación será sobre qué sucede, no de por qué sucede. Si observamos a la familia y entendemos los comportamientos de forma recíproca y como totalidad, el análisis también es sistémico y es mucho más complejo y cuantitativamente diferente al análisis de la suma de las partes (Palomar Villena y Suárez Soto, 1993).

Como principales objetivos de la teoría general de sistemas diferenciamos: Desarrollar una terminología específica para poder describir con precisión las características, funciones y comportamientos sistémicos, junto con un conjunto de leyes formales y susceptibles de ser aplicadas a una serie de comportamientos (Arnold y Osorio, 1998, p.40).

Los principales paradigmas del modelo sistémico son siguiendo a Federación Sartu (2011):

- El todo es más que la suma de sus partes: Este es uno de los principales paradigmas de la teoría, nos indica que la totalidad no es el resultado de la suma de las propiedades o elementos que integran el sistema, sino que surge como algo distinto a esos elementos a través de la propia interacción de sus componentes y generando por tanto sus propias propiedades.

Dentro de este primer paradigma sistémico cabe destacar dos conceptos clave:

- a) Totalidad: En el enfoque sistémico se estudia la suma de todas las partes que confluyen en el conjunto y que se encuentran interrelacionadas entre sí.

- b) Objetivo: Los sistemas se encuentran integrados por diferentes componentes que interactúan entre sí con el objetivo de alcanzar una meta o un equilibrio entre las partes.
- Un sistema se diferencia entre el todo y el entorno todos los elementos o partes que integran el sistema interaccionan de forma distinta a la del entorno. El sistema, a su vez, interactúa con el entorno, estableciéndose un flujo de relaciones entre ambos que es muy importante para el funcionamiento del sistema. La importancia radica en que el sistema, en su relación con el entorno, modifica y se adapta interiormente para que su forma de actuación se adecue y responda convenientemente al entorno en el que se mueve.
 - Un sistema autorreferente y autopoietico: Este paradigma desarrollado por (Luhmann, 1998) se centra en la autorreferencia de los sistemas. El autor señala que el sistema incorpora en sí mismo la diferencia con respecto a su entorno y que por lo tanto es un sistema autorreferente y autopoietico. autorreferente en cuanto el sistema incluye en sí mismo el concepto de entorno, y autopoietico en el sentido de que el sistema elabora desde sí mismo su estructura y los elementos de que se compone. Además, este autor introduce de este modo la comunicación como un aspecto clave, considerando que los sistemas sociales no se componen de personas si no de comunicaciones.

Como conclusión final a los distintos modelos explicados indicamos que los diferentes modelos de intervención social se encuentran fundamentados en bases teóricas diferentes que han ido evolucionando de igual forma que ha ido cambiando la historia del trabajo social, algunos modelos no han perdurado en el tiempo, otros han permanecido pese a los cambios sociales y otros están emergiendo con fuerza. Estos modelos permiten

realizar distintos estudios de las realidades que se nos presentan para intervenir por distintos cauces siempre con el objetivo de paliar las necesidades y solucionar los problemas existentes de la población.

Barranco y López (2009) hacen referencia al uso de la metodología sistémica-ecológica y más concretamente al modelo de red de apoyo social como el que se utiliza para trabajar el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico. Desde este enfoque “se abordan las situaciones con una concepción dinámica e interdependiente entre las personas y el medio social. Se tiene una visión proactiva de las capacidades de las personas para afrontar las dificultades y establecer vínculos con las redes sociales. Se trabaja con la familia y el alumnado para generar espacios de comunicación y convivencia y ampliar sus redes de apoyo social”. Sin embargo, este modelo sistémico-ecológico no es el único modelo de intervención posible, (Gastañaga, 2004) destaca como modelo de intervención el constructivista y el concepto de resiliencia.

2.5. Roles, funciones y competencias del trabajador social escolar

Con relación al objetivo principal de nuestra tesis describimos a continuación según varios autores cuales son las principales funciones que tiene el trabajador social en el ámbito educativo (Tabla 6 y Tabla 7).

Tabla 6.

Funciones que el trabajador social pone en práctica en su actividad profesional en el ámbito educativo (Kruse, 1986)

-
- Analizar cuáles son los factores que conducen al absentismo y un bajo desarrollo escolar
 - El trabajador social servirá de nexo de unión y coordinación entre las diferentes instituciones que intervienen con el centro educativo.
 - Realizar un análisis de la situación socioeconómica del alumnado solicitante de becas y ayudas.
 - Analizar los problemas socioeconómicos y culturales del entorno con el objetivo de desarrollar planes y programas de actuación.
 - Poner en marcha actividades relacionadas con la imagen pública de la escuela para enmarcarla dentro del entorno social.
-

Se brinda una visión amplia de las funciones del trabajador social escolar en esta área sirviendo, tal como hemos justificado con anterioridad mediante varios autores, como nexo de unión entre las partes que integran la comunidad educativa, y realizando funciones de gestión de recursos para brindar una buena calidad de vida a alumnos y profesorado.

Tabla 7.

Funciones del trabajador social en el ámbito educativo (Espinosa, et al, 1990).

Elaborar mapas de necesidades con el objetivo de confeccionar un catálogo de los principales recursos existentes

Elaborar un proyecto educativo de centro con el objetivo de analizar y tomar conciencia de las circunstancias sociofamiliares de los alumnos

Informar y Orientar a los padres, para contribuir a un buen desarrollo del menor, mediante la potenciación de la acción tutorial.

Realizar actividades de valoración y mejora del desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales realizando adaptaciones curriculares para el alumnado que lo precise.

Llevar a cabo un estudio y valoración de la situación sociofamiliar del alumnado para en conjunto con el profesor tutor del alumno realizar una intervención adecuada.

Derivar y canalizar adecuadamente, según la demanda y necesidades detectadas a los equipos, programas, organismos o instituciones que se precisen oportunas.

Establecer y orientar al alumnado con pautas de actuación ante diferentes problemáticas ya sea a nivel individual o colectivo.

Ser miembros de los equipos interdisciplinares de actuación e intervención escolar.

Serra Capallera (2008, p.10) “identifica como una función específica del trabajador social la detección y valoración de alumnos con necesidades educativas especiales”, promoviendo su inclusión y plena integración en el medio y además ejerce de canal entre el alumno y el resto de los recursos. Jimenez Puado (1990) “da una gran importancia al papel del trabajador social como enlace y figura que gestiona las necesidades de los individuos coordinando o derivando la situación a las instituciones y organismos pertinentes para su resolución”.

Indica que las funciones del trabajador social se dividen según niveles de intervención dentro del contexto educativo (0) :

Tabla 8.

Funciones del trabajador social en el ámbito educativo (Jimenez Puado, 1990).

NIVEL FAMILIAR: Valoración sociofamiliar del menor	
Recepción de la demanda	1. Acoger a las personas que acuden al servicio, bien directamente, bien derivadas de otras instituciones como servicios sociales o sanitarios.
Orientación de la dinámica familiar cuando se dé la presencia de menores con discapacidad	2. Orientar a las familias en las situaciones «disfuncionales», que se hayan podido producir ante la presencia de un hijo con deficiencias: sobreprotección. Apoyar en el proceso de normalización familiar.
Analizar la situación del menor respecto a la familia y al centro	3. Analizar las expectativas de los padres respecto a las posibilidades de sus hijos, así como las depositadas en el centro escolar.
Información y orientación sobre recursos y prestaciones	4. Facilitar la información necesaria sobre los recursos sociales, culturales, de salud y educativos a los que puedan acceder, tanto ellos como sus hijos.
NIVEL SOCIOCOMUNITARIO:	
Coordinación del centro educativo con otras instituciones	1.El trabajador social debe coordinarse con el resto de las instituciones para gestionar los servicios de los que se disponen.
NIVEL INSTITUCIONAL O EN LA INSTITUCION ESCOLAR	
Profesorado	1.El trabajador social valorará la realidad sociofamiliar del alumno e intervendrá dentro del equipo de orientación.
Padres	2. Colaboración de los padres en el centro desde diferentes formas y lugares: grupos de discusión, escuelas de padres, APAS, etc., además de las tareas mencionadas, tanto en la «orientación familiar» como en el nivel de intervención de la comunidad
Alumnado	3.Orientación de los alumnos, en cuanto a salidas profesionales y de otros estudios, realizado a partir de un trabajo grupal

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

González et al, (1993) incluyen además como función del trabajador social: “la participación y colaboración con otros profesionales, en el desarrollo de programas de apoyo”, es decir será generador de bienestar en el centro educativo. La autora Roselló Nadal (1998, p.239) proporciona una clasificación más concreta y señala en un artículo publicado en 1998 y denominado: Regulación de los servicios especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y profesional: “que el trabajador social regula las funciones generales de orientación educativa, psicopedagógica y profesional”. Además, realiza una clasificación de las funciones que ejerce este profesional diferenciándolas en funciones generales, prioritarias y específicas”

Tabla 9.

Funciones del trabajador social en el centro educativo: generales, prioritarias y específicas (Roselló Nadal, 1998).

FUNCIONES GENERALES:
<ul style="list-style-type: none">• Servir de apoyo técnico al centro.• Coordinar actividades de orientación educativa y sociofamiliar.• Asesorar al profesorado en el tratamiento de la diversidad del alumnado, haciendo especial referencia a los alumnos con necesidades educativas especiales.• Estudio individualizado de las necesidades del alumnado y asesoramiento en el proceso de aprendizaje y evaluación.• Orientación académica y laboral al alumnado en el proceso de inserción.• Elaborar junto con los familiares del alumnado o sus representantes el desarrollo de programas formativos para padres y madres.
FUNCIONES PRIORITARIAS:
<ul style="list-style-type: none">• Asesorar a la comunidad educativa de los recursos existentes en función de su situación socioeconómica.• Realizar una valoración sociofamiliar del alumnado con el objetivo de elaborar una propuesta de intervención socioeducativa o realizar una derivación al recurso pertinente con el objetivo de brindar atención específica.• Colaborar en la puesta en marcha de proyectos de garantía social, de orientación escolar o profesional y en programas formativos para padres y madres de alumnos.
FUNCIONES ESPEÍFICAS:
<ul style="list-style-type: none">• Participar en programas de orientación dirigidos a la comunidad educativa.• Servir de asesoramiento al profesorado en los programas de tutoría .• Realizar un detallado análisis y seguimiento de los casos para posteriormente realizar una intervención apropiada o derivar a los recursos preexistentes.• Participar en la elaboración de programas de orientación laboral dirigidos al alumnado.• Servir de enlace y coordinación entre los distintos grupos existentes en el centro educativo.• Servir como figura de referencia para el asesoramiento familiar en las dificultades que se presenten respecto a la educación y desarrollo del alumno.• Elaborar proyectos de intervención socioeducativa.

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

Pérez Crespo (2002) indica como principales funciones del trabajador social la gestión de conflictos en la escuela en una doble vertiente, por un lado, interviniendo en situaciones conflictivas y por otro lado formando al alumnado en las herramientas necesarias para que gestionen positivamente por sí mismos los conflictos que aparezcan. Para eso el trabajador social potencia la vinculación de la escuela con otras instituciones intervinientes como ayuntamientos o asociaciones, para mejorar la participación de los miembros que conforman la comunidad educativa y brindar al alumnado una educación en valores.

El trabajador social sirve de puente entre los distintos ámbitos donde el menor tiene interacción, ámbito escolar, familiar o social, desarrollando y mejorando de esta forma el proyecto educativo del centro, Fernández García y Alemán Bracho (2003).

Estos autores realizan una clasificación diferente (0) sobre las funciones del trabajador social, según si la atención es al alumno, a la familia al centro en general, al profesorado o a la comunidad.

Tabla 10

Funciones del trabajador social en diferentes ámbitos (Fernández García & Alemán Bracho, 2003).

ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none">• Atender a nivel individual las necesidades del alumno en problemas de tipo relacional o de desarrollo educativo para así prevenir posteriores situaciones de absentismo y delincuencia juvenil.• A nivel familiar intervenir para evitar desajustes que dificulten la relación.• Estudiar la situación sociofamiliar del alumno y estar en coordinación con el resto de los profesionales
FAMILIA
<ul style="list-style-type: none">• Trabajar para que las familias tomen conciencia de que forman parte como agentes educativos del menor y motivando en la puesta en marcha de escuelas de padres.• Trabajar en proyectos de colaboración familiar y programas formativos.• Servir de guía en la evolución y desarrollo del menor en todos los niveles.
RESPECTO AL CENTRO
<ul style="list-style-type: none">• Coordinar la elaboración del proyecto educativo del centro centrándose en el ámbito social y familiar.• Informar de los distintos recursos existentes para paliar las necesidades que surjan mediante una adecuada planificación.• Establecer programas de trabajo con menores que presentan necesidades educativas especiales• Realizar trabajos de investigación sobre las necesidades y problemáticas del alumnado y del funcionamiento del centro.• Trabajar de forma grupal con el profesorado en la planificación y programaciones educativas del centro.
PROFESORADO
<ul style="list-style-type: none">• Elaborar materiales de interés para el profesorado con el objetivo de informar de los recursos disponibles y mejorar las relaciones y la coordinación con el medio con el que trabajan.• Informar al profesorado de aspectos relevantes y que sean necesarios tener en cuenta sobre la situación sociofamiliar del alumnado.• Intervenir junto con el tutor del aula en las tareas de orientación familiar.
COMUNIDAD
<ul style="list-style-type: none">• Formar parte del movimiento asociativo poniendo en marcha actividades culturales.• Informar a la comunidad de los medios disponibles y los servicios existentes que den respuesta a las necesidades del alumnado.

Kontak (2003), define diferentes roles y funciones que asume el trabajador social escolar y brinda una amplia gama de ítems (0) que son competencia de este en el ámbito educativo. Al igual que Espinosa, et al. (1990) tienen en cuenta el papel investigador, planificador y ejecutor como proceso de la intervención del trabajador social escolar.

Tabla 11.

Funciones y roles del trabajador social en el aula (Kontak, 2003)

ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES FUNCIONES DEL TS EN EL AULA
<ul style="list-style-type: none">• Colaboración de la comunidad• Relaciones con la comunidad• Resolución interdisciplinar de problemas• Desarrollo del Plan de intervención• Política y desarrollo de programas suplementarios• Investigación y publicación• Planificación de la mejora de la escuela• Desarrollo profesional del•• trabajadora social de la escuela• Educación especial o administración de casos o consultas o coordinación del proceso• Evaluaciones conductuales y funcionales del alumno y recursos de la comunidad para permitir que el niño aprenda de la forma más efectiva posible.• Planes de intervención conductual positiva.

Para el desarrollo de todas estas funciones el trabajador social adopta una serie de roles, entendidos como el papel que adopta en el desempeño profesional (Kontak, 2003):

- Asistente bio-psicosocial
- Evaluador de crisis
- Asesor familiar
- Coordinador entre hogar-colegio y comunidad
- Terapeuta individual

- Mediador

Siguiendo con las clasificaciones que dan distintos autores sobre las funciones y roles que asume el trabajador social en la escuela, Bedoya Ramírez (2006) indica como principales competencias, el proporcionar ayuda a los estudiantes y familias que tengan necesidad de superar problemas de tipo social, conductual, emocional o económico y que impiden el normal aprendizaje del menor utilizando la entrevista como herramienta de recolección de datos. Realizar las intervenciones necesarias para paliar las problemáticas que se presentan mediante un seguimiento de dichas intervenciones incluyendo en las mismas la participación de maestros y demás personal del centro escolar. Resulta imprescindible nombrar la intervención en crisis para problemas como el suicidio en adolescentes o la violencia escolar.

Hernández Hernández et al (2006), además de centrarse en las funciones más prácticas del trabajador social tal y como vienen definiendo los autores anteriores destacan funciones de investigación y docencia del profesional como parte de la disciplina, permitiendo de esta forma profundizar en este ámbito del trabajo social, así como enriquecer las teorías, estudios e investigaciones sobre los factores sociales que afectan al alumno y fomentan las principales problemáticas en el ámbito educativo. El trabajador social tendrá como principales funciones el análisis de los factores sociales que influyen en el ámbito educativo, y la valoración de emergencias de problemas escolares y sus consecuencias en otras áreas, mejorando así el funcionamiento del sistema educativo. El trabajador social se encontrará en permanente coordinación con otros profesionales con el objetivo de impulsar la participación en las acciones de formación destinadas a los diferentes agentes educativos. Se contemplará como evaluador de los

diferentes proyectos sociales que tendrán lugar en los centros educativos realizando posteriormente una evaluación para encontrarse en permanente mejora.

Oliva (2007) indica que el trabajo social ha ido adquiriendo funciones que han sido determinadas por condiciones micro y macrosociales, y que han venido por parte de demandas individuales del usuario o por vía institucional. Éstas demandas interactúan entre sí y se presentan en su mayoría de forma simultánea, aunque su finalidad sea analizada por separado. La autora destaca las siguientes funciones:

- **Asistencia:** basándose en la detección y estudio de la demanda y la provisión de recursos o prestaciones para la satisfacción de esta, por lo que debe existir un contacto directo entre profesional y usuario. El desempeño de esta función pertenece en su exclusividad al trabajador social.
- **Gestión:** hace referencia a la administración y gestión de recursos, así como a la óptima coordinación de prestaciones entre todos los niveles, usuario, profesional e institución. El trabajador social utilizará el diagnóstico para planificar actividades y talleres. En relación a esta cuestión diferenciamos dos posturas: por un lado, algunos profesionales indican que esta solicitud es útil para la organización de la intervención social, por otro lado, hay profesionales que afirman que esta solicitud hace el trabajo rutinario y ralentiza la acción. Consideramos que es necesario poder establecer mecanismos que organicen la intervención y que al mismo tiempo tengan la flexibilidad suficiente para poder adaptarse a cada situación particular.
- **Educación:** que incluye el uso de información y aprendizaje para la modificación de conductas disruptivas o perjudiciales para el individuo. Los profesionales expresan la necesidad de educar y orientar a alumnos, docentes y sus familiares,

implementando cada Equipo de Orientación Educativa distintas estrategias para desarrollar esta función.

La base teórica de la disciplina de trabajo social pone de manifiesto qué competencias debe desarrollar este profesional para ejercer su intervención en el ámbito educativo, para lo que es necesario tener en cuenta según Fernández Fernández (2011) el aspecto científico-práctico, así como la metodología inductiva y basada en objetivos operativos. Se da especial importancia al para qué y no al por qué, el trabajador social tendrá en cuenta la influencia de todos los agentes educativos que intervienen en el proceso dando importancia a la comunicación como principal herramienta de coordinación y permitiendo así que este profesional establezca redes formales e informales de apoyo.

Toda esta suma de conocimientos hace que el trabajador social tenga una alta capacidad para desenvolverse entre instituciones, facilitando la coordinación entre organismos o áreas dentro y fuera del sistema educativo y fomentando la coordinación con el equipo interdisciplinar del centro a la vez que favorece la comunicación y colaboración de los responsables implicados.

Tras esto podemos indicar que el trabajador social encaja mejor que cualquier otro perfil, en “lo educativo-asistencial de la infancia, funcionando como figura bisagra por lo que siempre se moverán en el continuo dentro-fuera del sistema” (Montalvo, 2015, p. 74).

Es debido a la diversidad social a la que nos enfrentamos en la actualidad, donde surgen diferentes problemáticas que requieren de intervenciones específicas y diversificadas por lo que resulta necesaria la presencia en el centro escolar de equipos interdisciplinares de trabajo, y entre ellos deberá estar la figura del trabajador social.

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

Anastas et al. (2012) contemplan entre las funciones del trabajador social el certificar la calidad en los servicios prestados, así como el ofrecer formación relacionada con el ámbito de trabajo o especialidad que permita una intervención eficaz y eficiente con las problemáticas que se presenten. Es importante asegurar y tener siempre presente que los servicios de trabajo social de la escuela son guiados por el código ético y que se prestan con calidad y con el objetivo de abogar por los derechos de los alumnos tratándolos con respeto, dignidad y confidencialidad.

Una vez hemos definido y clasificado según diferentes autores cuales son las principales funciones del trabajador social en el aula procedemos a estudiar las competencias que este profesional tiene atribuidas en este campo. El término competencia se remonta a la psicología de las facultades del siglo XVIII, en donde el término hacía referencia a la facultad o capacidad para movilizar recursos cognitivos, en orden, con pertinencia y eficacia, siendo la competencia comunicativa o la memorización de conjugaciones verbales lo que posteriormente se convertirá en el ejemplo más representativo de esta categoría. (Bustamante Zamudio, 2001).

Centrándonos en el ámbito del trabajo social podemos indicar que las competencias laborales se clasifican en tres momentos diferentes siguiendo a López Luna y Chaparro Maldonado (2006):

- La década de los 80 está caracterizada por la búsqueda del equilibrio entre el ámbito académico y el práctico de la disciplina.
- En la década de los 90 tiene lugar un proceso de modernización a partir de la adquisición de conocimiento sobre la situación problema de la sociedad, teniendo como principales papeles los de animador, la intervención terapéutica, la

mediación de conflictos familiares y vecinales, la formulación de proyectos y programas sociales. Esta adquisición de papeles y roles del trabajador social conlleva el ejercicio de catalogar la teoría en núcleos o ejes temáticos, ofreciendo al estudiante profundizar en un área específica de su interés y con el objetivo de formar profesionales con capacidad de incorporarse al ámbito laboral.

- En los comienzos del milenio, el tema de las competencias para trabajo social es introducido a partir del proceso de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior –ECAES, propuesta por el Ministerio de Educación Superior –MEN- y acogida por el Consejo Nacional para la Educación en trabajo social –CONETS, quien a través de las facultades y programas asumieron el proceso de construcción de las pruebas de estado por competencias para el país. Esta situación produjo un reajuste formativo teniendo en cuenta la realidad social con la que se interviene. Siendo imprescindible la coordinación entre el ámbito académico y práctico.

En la década de los cincuenta McGregor (1994), plantea que los aspectos relacionados con la motivación, el potencial de desarrollo, la responsabilidad o la disposición son elementos presentes en los trabajadores y son “competencias” que cambian según el desarrollo personal y profesional de la persona. Este autor asigna el término competencia a los factores o capacidades individuales de la persona. Siguiendo con la similitud del término competencia con el de capacidad, la Organización Internacional del Trabajo y Cinterfor indican que las competencias laborales son la capacidad de llevar a cabo una actividad laboral plenamente identificada y demostrada que se hace necesaria y que se debe desarrollar para lograr un óptimo desempeño en el ámbito laboral, donde tienen que conjugarse no solo los conocimientos técnicos, las habilidades y actitudes, sino que se deben incluir de manera transversal los valores y la

ética, de tal forma que el colaborador pueda desempeñarse de manera socialmente responsable dentro de su ámbito laboral con su entorno y respondiendo a los objetivos de la organización y a los requerimientos del mercado, sin necesidad de atropellar al par o a la empresa que le genere competencia u obstáculo en sus propósitos. (Casanova et al., 1982).

El profesional del trabajo social es un técnico con competencia para analizar las problemáticas del individuo relativas al área familiar y social y proveer de los recursos apropiados para compensar la situación. Tal y como recoge Ramírez, et al (2019, p.31):

“Ésta función se puede realizar desde diversas instancias administrativas, o nomenclaturas de servicios, siempre que estos sean cercanos al ámbito educativo y abarquen los diferentes niveles en los que éste se articula, desde el legislativo, a la atención directa de familias y alumnos, pasando por la generación de conciencia en la comunidad educativa sobre las desigualdades sociales a la vez que se potencia la perspectiva educativa como eje transversal de políticas públicas”.

Navarrete (2017) expone las siguientes funciones del trabajador social en el ámbito educativo:

- Identificar las situaciones definidas por la comunidad como problemáticas a partir del acercamiento y análisis del contexto socio- cultural en el que se presentan
- promover una permanente disposición a la reflexión acerca de las acciones cotidianas que afectan a los sujetos en sus relaciones con los demás
- Adelantar procesos de reconocimiento de identidades subjetivas y colectivas con miras a identificar fortalezas, debilidades y posibilidades dentro de las dinámicas relacionales en las que se desarrollan las acciones de los sujetos.

- Apoyar la construcción de un escenario participativo en pro de la búsqueda de alternativas a la solución de conflictos.
 - Fortalecer la comunicación como herramienta para la resolución de las problemáticas que se presentan en cada uno de los espacios de interacción de los sujetos.
 - Potenciar las habilidades para la resolución de conflictos por medio de la movilización de los recursos disponibles y la identificación de factores que sean de utilidad en el proceso de acompañamiento en el ámbito individual, grupal y familiar.

Es por esto por lo que podemos indicar que el trabajo social se adapta y evoluciona con la finalidad de satisfacer las necesidades de los estudiantes, promoviendo una oportunidad para el cambio, creando nuevos roles y oportunidades para el trabajo social escolar (Huxtable , 2021).

2.5.1. Definiciones de competencia según su aplicabilidad y utilidad

Para desarrollar este apartado es necesario que nos detengamos a especificar tal y como indica Fernández-Saliner (2006) “el término competencia es un concepto confuso ya que no está claro si la competencia se refiere a lo que las personas son capaces de hacer, deben ser capaces de hacer, tienen que hacer o realmente hacen para alcanzar el éxito profesional”. (p.137).

En la 0 se recogen las principales definiciones de competencia diferenciándolas por tipo de categoría, aun así, es necesario indicar que no existe una única definición de competencia, y que sería necesario tomar partes de cada una de ellas para poder elaborar una definición completa.

Tabla 12.

Definición de competencia según diferentes autores (Correa Bautista, 2007).

TIPO DE CATEGORÍA: CONJUNTO
(Gilbert y Parlier, 1992): “Las competencias son un conjunto de conocimientos, capacidades, acciones y comportamientos estructurados en función de un objetivo y en un tipo de situación dada”.
(Spencer y Spencer, 1993): “Las competencias son formas de comportarse o pensar que se generalizan a través de situaciones y perduran durante un periodo razonable de tiempo”.
(Gisbert, Cela-Ranilla, y Isus, 2002): “Conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí: de manera que el individuo pueda actuar con eficacia frente a situaciones profesionales”.
TIPO DE CATEGORIA: CAPACIDAD
(Chomsky, 1965): “Capacidad y disposición para la actuación y la interpretación”.
(Belisle y Linard, 1996): “Es la capacidad de un individuo para realizar una tarea profesional según ciertos estándares de rendimientos definidos y evaluados en unas condiciones específicas, a partir de un método de descomposición de funciones y tareas en niveles y unidades de comportamiento observables, adecuados de criterios precisos de rendimiento”.
(Bogoya, 1999): “Es una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar su solución y para controlar y posicionarse en ésta”.
(Perrenoud, 1999): “Es el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes, que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto”.
(Sladogna, 2000): “Son las capacidades que se poseen en distintos grados y se manifiestan en una variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social”.

Correa Bautista (2007), diferencia entre los autores que consideran la competencia como un conjunto de conocimientos acciones o actitudes, de los autores que consideran la competencia como la capacidad de la persona que tiene como objetivo desempeñar una función o resolver una situación, en todas estas definiciones se consideran aspectos intrínsecos al individuo dejando a un lado el contexto o las condiciones en las que se encuentre la persona.

Tal y como indican Tejada Fernández y Gámez Navío (2005) la competencia va unida al contexto en el que se encuentre, ya que según este contexto será necesario movilizar unos recursos u otros con el objetivo de resolver eficazmente el problema que se presenta. Esta idea no indica que cada situación necesite de unas competencias propias y diferentes ya que de ser así deberían existir una lista interminable de competencias, lo que viene a indicar es que cada situación necesita de una respuesta contextualizada. Como conclusión a esta idea indicamos que debido a la flexibilidad y adaptabilidad de recursos con los que cuenta el individuo, se pueden realizar diferentes combinaciones de estos para así conseguir una solución idónea a la problemática que se plantea.

Como síntesis entendemos la competencia según Fernández Tejada (1999):

Como el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas, coordinadas e integradas en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave...Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular ... donde el individuo moviliza todos los recursos (saberes) que dispone para resolver eficazmente el problema dado (p.25).

El trabajador social como agente especialista en la resolución de problemas se nutre de competencias que permitan una adecuación de su intervención a la problemática detectada.

Zabalza Beraza (2005) diferencia tres principales aspectos en cuanto a las competencias identificándolo como el nivel de dominio que se posee en relación a algo.

Estos aspectos que diferencia Zabalza son sintetizados por Cabero Almenara (2005) que indica que las competencias determinan capacidades a adquirir en tres ámbitos:

- Conocimiento: dominar la teoría y los modelos y conceptos propios necesarios.
- Ejecución: puesta en práctica de los conocimientos adquiridos presentados en forma de plan, programa, proyecto o informe.
- Actitud: hacemos especial referencia aquí al código ético de la profesión.

Tas este análisis podemos confirmar que el término competencia es un término complejo que puede abarcar diferentes significados y hacer referencia a varios ámbitos, Martínez Sánchez (2009) considera que el término competencia hace mención a diversas formas sustantivas: habilidad, capacidad individual, combinación... así que se puede entender como un concepto no consensuado, se inscribe en un campo semántico muy amplio, donde establece relaciones de dependencia o referencia con otros conceptos del mismo campo: actitudes, aptitudes, capacidades...

El término competencia es clasificado y calificado en función de diversos parámetros; los cuales recorren ámbitos no acabados en su definición y se encuentran en plena transformación en tanto en cuanto se refieren al contexto, multidimensional y en continuo cambio urgente, al que atienden.

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

En virtud de su naturaleza, en el engarce teórico-empírico de este término se dan dificultades metodológicas importantes tanto en su captación, como en su reproducción. Se relaciona con resultados inscritos en lógicas de muy diversa índole que cobran sentido completo en contextos concretos determinados (económicos, sociales, personales...)

Tras el estudio de campo coordinado por Vázquez Aguado (2005) para la ANECA el catálogo de competencias transversales que de forma referenciada proponen para el título de grado en trabajo social es el siguiente:

- Resolución de problemas
- Habilidades en las relaciones interpersonales
- Capacidad de organización y planificación
- Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar
- Capacidad de análisis y síntesis
- Compromiso ético
- Trabajo en equipo
- Toma de decisiones
- Razonamiento crítico
- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
- Adaptación a nuevas situaciones
- Comunicación oral y escrita en la lengua nativa
- Capacidad de gestión de la información
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Motivación por la calidad
- Creatividad
- Conocimiento de otras culturas y costumbres

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

- Conocimiento de la lengua extranjera
- Aprendizaje autónomo
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
- Trabajo en un contexto internacional
- Liderazgo
- Sensibilidad hacia temas medio ambientales

Mientras que como competencias específicas se sugieren 25 agrupadas en seis grandes capacidades Vázquez Aguado (2005, p. 189-192):

I. Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.

1. Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.
2. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos.
3. Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.

II. Capacidad para planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con personas, familias, grupos, organizaciones, comunidades y con otros profesionales.

4. Responder a situaciones de crisis valorando la urgencia de las situaciones, planificando y desarrollando acciones para hacer frente a las mismas y revisando sus resultados.

5. Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promocionar el desarrollo de estos y mejorar las condiciones de vida a través de la utilización de los métodos y modelos de trabajo social, haciendo un seguimiento con regularidad de los cambios que se producen al objeto de preparar la finalización de la intervención.
6. Preparar, producir, implementar y evaluar los planes de intervención con el sistema cliente y los colegas profesionales negociando el suministro de servicios que deben ser empleados y revisando la eficacia de los planes de intervención con las personas implicadas al objeto de adaptarlos a las necesidades y circunstancias cambiantes.
7. Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades y trabajar a favor de los resultados planificados examinando con las personas las redes de apoyo a las que puedan acceder y desarrollar.
8. Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupos para el crecimiento individual y el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal.
9. Trabajar con los comportamientos que representan un riesgo para el sistema cliente identificando y evaluando las situaciones y circunstancias que configuran dicho comportamiento y elaborando estrategias de modificación de estos.
10. Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo como cotidiano, como soporte para revisar y mejorar las estrategias profesionales que deben dar respuesta a las situaciones sociales emergentes.

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

11. Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa de conflictos.
 12. Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social.
- III. Capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.
13. Defender a las personas, familias, grupos, organizaciones, comunidades y actuar en su nombre si la situación lo requiere.
 14. Preparar y participar en las reuniones de toma de decisiones al objeto de defender mejor los intereses de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.
- IV. Capacidad para actuar en la resolución de las situaciones de riesgo con las personas, así como para las propias y las de los colegas de profesión.
15. Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo previa identificación y definición de la naturaleza de este.
 16. Establecer, minimizar y gestionar el riesgo hacia uno mismo y los colegas a través de la planificación, revisión y seguimiento de acciones para limitar el estrés y el riesgo.
- V. Capacidad para administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo de la propia práctica dentro de la organización.
17. Administrar y ser responsable de su propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

18. Contribuir a la administración de recursos y servicios colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad.
19. Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales manteniéndolos completos, fieles, accesibles y actualizados como garantía en la toma de decisiones y valoraciones profesionales.
20. Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinarios y “multiorganizacionales” con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de estos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos existentes.
21. Gestionar y dirigir entidades de bienestar social.

VI. Capacidad para demostrar competencia profesional en el ejercicio del trabajo social.

22. Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del trabajo social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo.
23. Trabajar dentro de estándares acordados para el ejercicio del trabajo social y asegurar el propio desarrollo profesional utilizando la asertividad profesional para justificar las propias decisiones, reflexionando críticamente sobre las mismas y utilizando la supervisión como medio de responder a las necesidades de desarrollo profesional.
24. Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos complejos identificando los mismos, diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre sus resultados.
25. Contribuir a la promoción de las mejores prácticas del trabajo social participando en el desarrollo y análisis de las políticas que se implementan.

En el estudio que estamos llevando a cabo definiremos cuales de estas competencias son puestas en marcha por el Trabajador social en el ámbito educativo.

2.6. Principales programas donde interviene el trabajador social en el ámbito educativo

Siguiendo a la autora (Roselló Nadal, 1998), indicamos los distintos programas que lleva a cabo el trabajador social en el centro educativo:

- Orientar en la prevención de problemáticas en el área educativa.
- Realizar programas de detección con alumnado que necesita intervención especializada en el área de educación especial.
- Detectar necesidades o situaciones de riesgo en el nivel de infantil y en primer ciclo de primaria e intervención inicial con estas problemáticas.
- Coordinar los diferentes servicios que integran el conjunto socioeducativo.
- Asesorar al profesorado en los programas de tutorías y atención a la diversidad del alumnado.
- Colaborar en el programa de acción tutorial.
- Colaborar en el programa de atención a la diversidad.
- Intervenir en el programa de estudio y la valoración sociofamiliar.
- Gestionar el programa de orientación laboral al alumnado.
- Participar en el programa de coordinación con el equipo educativo del centro.
- Participar en el desarrollo de programas formativos de padres de alumnos.
- Programa de talleres propios de del ámbito socioeducativo.

A continuación, pasamos a caracterizar brevemente cada uno de estos programas para conocer cuál es la intervención del trabajador social en cada una de ellas.

- *Programas de prevención dirigidos a la comunidad educativa:* El Decreto sobre la regulación de los servicios especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y profesional (137/1994, p.11280), señala, como una de las funciones la de "*detectar aquellas condiciones personales y sociales que faciliten o dificulten los procesos de aprendizaje del alumnado y su adaptación al ámbito escolar*". El trabajador social se coordinará con el resto de los técnicos del servicio con el objetivo de prevenir y detectar factores que interfieran en el proceso adaptativo y evolutivo del alumno y deberá conocer la realidad del centro, así como las necesidades que existen para de esta forma intervenir con el modelo más apropiado de resolución de problemáticas sociales adaptándose a la población a la que se dirige.
- *Programas de prevención inespecífica en el área socioeducativa:* Este programa irá destinado a la realización de actividades preventivas en el ámbito escolar, además se coordinarán con otros organismos si así fuera necesario. Dentro de las problemáticas a las que se dirigen estas actividades preventivas se diferenciarían los programas de absentismo escolar, de prevención de drogodependencias y de educación para la salud, siempre teniendo en cuenta las particularidades de la población a la que se dirige.
- *Programas de detección de alumnos con necesidades educativas especiales:* El trabajador social realizará un estudio sobre el contexto sociofamiliar del menor para determinar según las necesidades que el menor presenta que modalidad de escolarización es la que más se adapta a sus necesidades y que apoyos específicos

requiere. Este estudio tendrá como objetivo la gestión de las posibles ayudas a nivel social y la toma de decisiones respecto al grupo en el que debe ser escolarizado (Chocomeli et al., 2011).

- *Programas de detección inicial en educación infantil y primer ciclo de primaria, de situaciones de riesgo social, en colaboración con el profesor-tutor:* Para el desarrollo de este programa es necesario primero la elaboración de instrumentos eficaces que permitan la detección de la problemática registrando toda la información sobre las situaciones de riesgo sociofamiliar del alumno. Posteriormente se realizarán diferentes entrevistas a tutores, familias y otros profesionales para completar la información y arbitrar las medidas necesarias para introducir modificaciones y evitar el deterioro de las situaciones detectadas. Es importante destacar que la prevención juega un papel fundamental en la aparición de situaciones de riesgo en menores, además, en un segundo nivel existe una red de apoyo y recursos a los que acudir si esta situación se produce, como incluir al menor en la educación compensatoria, acudir a los equipos de apoyo externo de zona o al propio departamento de orientación escolar del centro, detectar y recepcionar denuncias de situaciones de riesgo, y poner en marcha un plan de intervención para eliminarlas, así como redireccionar el caso a los servicios de atención al menor si fuera necesario (Jimenez Beltrán, 2011).
- *Programas de intervención inicial en las problemáticas socioeducativas que se presenten, especialmente en educación infantil y primer ciclo de primaria:* se realiza una intervención temprana cuando se detecta una situación problemática que afecta al alumno a nivel escolar con el objetivo de abolir las causas de su aparición y evitando que la situación continúe. Definimos la intervención

temprana como el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos (Grupo de Atención Temprana, 2005, p.13). En este tipo de intervención se ha pasado de un modelo centrado en el niño a un tipo de intervención en la que participan de forma activa el niño, la familia y el entorno y, por ende, mayor número y diversidad de profesionales (Romero-Galisteo et al, 2015).

- *Programa para establecer o potenciar mecanismos de coordinación y trasvase de información formales, con los diferentes servicios de la zona:* Permitiendo así que si se da la existencia de una situación problemática en cualquier ámbito del menor exista la posibilidad de coordinación interinstitucional optimizando así la actuación de diferentes servicios y organismos e incrementado su eficacia preventiva.
- *Programas de asesoramiento al profesorado en la elaboración seguimiento y evaluación de los programas de acción tutorial y en la atención a la diversidad:* Para este programa resulta imprescindible el trabajo en equipo de todos los profesionales de la escuela. El trabajador social deberá aquí coordinarse con el resto de los técnicos del equipo, así como con los profesionales del centro escolar. Los objetivos que se pretenden conseguir con la coordinación interinstitucional serían. (González Delgado, 2001):
 - Favorecer la colaboración entre las partes evitando duplicidades.
 - Informar y debatir actuaciones que pretendan llevarse a cabo para una mayor consecución de objetivos.

- **Colaboración en el programa de acción tutorial:** El trabajador social desarrolla su acción en los siguientes niveles:
 - A nivel del profesorado: Por un lado, tendrá como competencia colaborar y formar parte del programa de acción tutorial adecuándose a las necesidades del alumnado. Por otro lado, el trabajador social favorecerá un buen clima laboral que permita la participación de todo el profesorado y la actualización periódica de la formación de estos profesionales.
 - A nivel del alumnado: El trabajador social trabajará con el tutor en la creación de un clima social positivo en el aula mediante actitudes participativas y la educación en valores y habilidades para el alumnado. El trabajador social participará en el programa de orientación laboral para la inserción laboral de los estudiantes.
 - A nivel familiar: El trabajador social estudiará el entorno sociolaboral del alumnado y hará partícipes del proceso a los familiares de estos mediante estrategias de acercamiento al centro. Pondrá en práctica procesos de mediación si fuera necesario en la resolución de conflictos.
- **Colaboración en el programa de atención a la diversidad:** Aquí se plantearán dos premisas principales para el buen funcionamiento del programa, por un lado, la coordinación de todo el equipo educativo con el objetivo de establecer líneas de actuación, por el otro lado el establecimiento de metodologías que primen la actividad del alumno sobre la del profesor. En la atención a la diversidad el trabajador social llevará a cabo las siguientes actividades:
 - Participar en el análisis de las necesidades educativas especiales y de las características del aula.

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

- Potenciar la coordinación de todo el equipo educativo, que actúa en un nivel o ciclo.
- Ayudar a un cambio en el papel del profesor: de emisor a dinamizador.
- Ayudar a un cambio en el papel del alumnado: de receptor a sujeto activo de su propio aprendizaje.
- Inducir a un cambio en las relaciones de los diversos subgrupos (profesor-profesor, alumno-alumno, profesor-alumno, escuela-familia, profesor-equipo de apoyo) con el objetivo de crear un clima en clase y en el centro que favorezca el tratamiento a la diversidad.
- Colaborar en la elaboración, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares.
- *Programa de estudio y la valoración sociofamiliar:* Las aportaciones del trabajador social a esta función se concretan en las siguientes actividades:
 - Estudio del entorno social y familiar del alumno empleando los instrumentos propios del trabajo social (entrevistas estructuradas/no estructuradas, cuestionarios, informes sociales, etc.) como parte de la evaluación diagnóstica.
 - Análisis y síntesis de la información recogida sobre las características del ambiente sociofamiliar del alumno, su entorno comunitario y su historial educativo.
 - Diseño de la intervención que consistirá en realizar un trabajo directo con la familia o se canalizará hacia el recurso pertinente.
 - Elaboración de informes técnicos cuando se requiera y sea necesario motivados por: cambios de escolarización, de centro ordinario a centro

específico y viceversa; cambio del alumno a un grupo distinto de enseñanza-aprendizaje; gestión de determinados recursos (becas de comedor, de libros o de transporte, ayudas técnicas o instrumentales, etc.); a petición de otros organismos o servicios que intervengan en el caso.

- Colaborar en la elaboración, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares, incidiendo especialmente en los apartados de autonomía personal y socialización.
- *Participar en el programa de elaboración y realización de actividades de orientación educativa y sociolaboral:* se realizará una orientación principalmente con el alumnado que presenta problemas de adaptación o de integración en el centro y en el aula mediante una intervención interdisciplinar del Trabajador social con el equipo. El técnico realizará un análisis de las dinámicas familiares que impidan o dificulten la evolución del menor y su incorporación al mundo laboral, tras esto se realizará la puesta en marcha de programas de orientación escolar y profesional coordinándose si fuera necesario con otros equipos e instituciones de referencia.
 - Será necesario realizar una evaluación del programa llevado a cabo con el menor para adecuarlo a las necesidades que presente.
- *Programa de colaboración y coordinación con los distintos órganos de representación del centro escolar, según las necesidades:* La relación del trabajador social con los órganos de participación en la escuela será puesta en marcha por dos vías distintas. Nuestro trabajo se podrá realizar en los diferentes órganos con las siguientes actividades:

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

- Equipo Directivo: El trabajador social informará sobre los principales recursos con los que cuenta la comunidad para paliar las necesidades de estudiantes y comunidad educativa en general, además se encontrará en coordinación con el equipo y le informará sobre los aspectos que sean de relevancia en relación con la comunidad educativa y les brindará asesoramiento cuando sea necesario.
- Comisión de Coordinación Pedagógica: El trabajador social participará en la comisión en la atención y coordinación de temas de índoles sociofamiliares.
- Claustro: Propondrá junto a este órgano programas y estrategias sobre educación en salud, educación para la paz o el programa de acción tutorial entre otros.
- Consejo Escolar: Asesorar y orientar para, la toma de decisiones en aquellas funciones que son propias del Consejo Escolar: admisión de alumnado, gestión de becas, programas concretos de actuación, reglamento de régimen interno, instrucciones de expedientes disciplinarios, etc.
- Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (A.M.P.A.S.): Haremos referencia a las posibilidades de intervención con las A.M.P.A.S cuando hablemos de la función específica de asesoramiento a las familias.

En relación a los Consejos de alumnos nuestra participación estará encaminada a: Promover y estimular la constitución de estas asociaciones y consejos, ya que estos facilitan la representatividad y la participación del alumnado en la vida del centro, favoreciendo también el aprendizaje de las formas democráticas de convivencia, además

el técnico realizará tareas de asesoramiento en el proceso de elección de delegados y cargos y participará, como asesor del alumnado en el desarrollo de planes de actividades.

- Programa de asesoramiento a familias y participación en el desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos: Las acciones para desarrollar la función de asesoramiento a las familias y el apoyo a la Asociación de Padres y madres de Alumnos, en su caso, pueden tener un enfoque individual o colectivo, según los objetivos específicos que se pretendan.

a) A nivel individual

- Orientación y trabajo con las familias para procurar modificar las causas de origen familiar que puedan generar problemas de desarrollo personal, adaptación escolar y/o social en los alumnos.
- Desarrollar programas de intervención familiar referidos a aspectos como autonomía personal, hábitos básicos, relaciones familiares, relaciones familia-escuela, etc.
- Apoyo, atención y orientación a las familias de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Elaboración de programas de intervención educativa familiar para llevar a cabo las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs).

b) A nivel colectivo

- Promover la constitución de seminarios de padres, profesores y/o alumnos, en los que se trabajen conjuntamente diversos aspectos que se deseen potenciar o eliminar en la comunidad educativa, aspectos concretos sobre la participación en la gestión del centro, etc.

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

- Colaboración con los tutores en la preparación y desarrollo de reuniones en conjunto con familias y alumnos.
- Facilitar la formación de padres y profesores en temas relacionados con las problemáticas que pueden surgir a los menores.
- Asesoramiento a las Asociaciones o Federaciones de Padres y madres de Alumnos: proponiendo ideas y orientando en su formación.
- Si fuese necesario, servir de enlace entre el A.M.P.A. y otros órganos de gestión y representación del centro.
- Fomentar la participación de los padres en todo tipo de programas y acciones que se estén llevando a cabo en el centro.
- Participar en las reuniones de la Junta Directiva y asambleas del A.M.P.A., cuando se nos solicite.
- Aportarles datos para el conocimiento de la escuela y la comunidad utilizando el análisis del proyecto del centro.
- Colaborar en campañas de sensibilización organizadas por AMPAS o Federaciones de AMPAS dirigidas a promover actitudes positivas hacia la integración escolar y/o sociolaboral de los alumnos con necesidades educativas especiales, o pertenecientes a minorías étnicas, actividades para fomentar la participación de padres, etc.
- Participar en la organización de actividades culturales y formativas, tanto para los alumnos como para las familias: semana cultural, actividades extraescolares, ciclos de charlas y conferencias, encuentros padres-profesores, jornadas de puertas abiertas, etc.

- Promoción y participación de actividades formativas dirigidas a familias a través de escuelas de padres, charlas, conferencias y otro tipo de actividades.
- *Programa de difusión de materiales e instrumentos propios de la intervención socioeducativa:* se recopilarán materiales e instrumentos con el objetivo de realizar un catálogo de recursos socioeducativos y difundirlo entre el personal del centro escolar y los padres y tutores de los alumnos, ejecutando así una mejora continua de los enfoques y las técnicas de innovación educativa.

Roselló Nadal (1998) indica que el trabajador social deberá realizar investigaciones sobre cuestiones que son objeto de su intervención profesional, así como sobre distintos aspectos de la comunidad educativa con la que trabaja, que sirvan, al mismo tiempo, para contribuir al desarrollo teórico-práctico del trabajo social en este campo.

2.6.1. Principales áreas y problemáticas donde interviene el trabajador social en el ámbito educativo

Es importante destacar cuales son las principales problemáticas a las que se enfrenta el trabajador social en el ámbito escolar, para ellos tomaremos como referencia varios autores.

Cabra de Luna (2004) indica que el trabajador social debe realizar una evaluación inmediata de los puntos de vulnerabilidad en la escuela y mantendrá contacto con la red familiar de apoyo, así como con el resto del profesorado y los estudiantes.

Niños con necesidades educativas especiales: El trabajador social tiene dentro de sus principales tareas asegurar un entorno escolar integrador para el alumnado con necesidades educativas especiales mediante la educación y el respeto en la diversidad.

En este ámbito la primera tarea del trabajador social debe ser desarrollar una relación de apoyo con el alumno y con los padres. El trabajador social trabaja con el profesor, padre y niño con necesidades especiales hasta que el menor este adaptado y sea evidente que sus servicios ya no son necesarios (Welsh y Goldberg, 1979).

Prevención de Violencia de Género en adolescentes: Entendemos Violencia de Género como “una expresión de desigualdad entre hombres y mujeres. Es una violencia basada en la superioridad de un sexo sobre otro, del hombre sobre la mujer” (Calle, 2008).

El trabajador social del centro escolar deberá realizar un estudio inicial sobre las ideas y el conocimiento que tiene el alumnado sobre el ciclo de la violencia de género para posteriormente fomentar el uso de un lenguaje no sexista y concienciarlos de la responsabilidad que tienen como parte activa de la sociedad en la prevención y erradicación de este tipo de violencia (Dirección General de Prevención de Violencia de Género, Juventud, Protección Jurídica y Reforma de Menores 2013).

Mediación Escolar: La mediación es una herramienta educativa que puede permitir una adecuada estimulación del razonamiento social de los adolescentes. En el contexto de la mediación educativa en los últimos años se ha empezado a utilizar el término disciplina restaurativa con cierta frecuencia (Pulido Valero et al. 2010). En España, uno de los programas pioneros surgió desde el Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratz en 1993 (Uranga Arakistain, 1998).

Principales objetivos:

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

- Reconocer que las relaciones interpersonales son la clave para crear una comunidad.
- Crear sistemas que se acerquen al comportamiento inadecuado y al daño, de forma que se refuercen las relaciones
- Focalizarse en el daño hecho más que en el haber infringido una norma
- Dar voz a la persona dañada o atacada
- Generar un espacio de solución de problemas colaborativo
- Generar posibilidades de cambio y crecimiento personal
- Potenciar la responsabilidad personal

Pérez Crespo (2002) además añade a estos objetivos la prevención de la violencia y el fomento de una cultura de paz.

Bullying o Acoso Escolar: “Se trata de una forma de maltrato intencionado que ejerce un estudiante o grupo de ellos, hacia otro compañero al que convierten en su víctima habitual” (Olweus, 1993).

Es necesario adoptar medidas específicas de prevención y abordaje del acoso escolar y, especialmente, de promoción de contextos de convivencia saludable en los entornos educativo y social. Entre otras, la Institución del Defensor del Menor ha señalado en documentos institucionales la definición de un plan de acción global sobre acoso escolar, supervisado por los servicios de inspección educativa con el objetivo de prevenir la violencia y de promocionar buenas conductas de convivencia. Es importante señalar también la respuesta de la Administración Pública en la adecuación de las necesidades de los centros escolares, donde se incluirá la disminución de las ratios profesor/alumno sobre

todo en los centros de mayor complejidad elaborando propuestas de mejora continuas que palien las principales problemáticas, como el fracaso escolar.

Será necesario realizar programas de promoción y desarrollo de conductas inapropiadas en el ámbito escolar mediante el fomento de la organización de grupos heterogéneos y el desarrollo de metodologías de aprendizaje cooperativo.

Resulta de gran importancia que los padres participen en el proceso de aprendizaje y desarrollo de sus hijos, también será necesario la implicación de los agentes y organizaciones sociales de los barrios en el diseño y desarrollo de proyectos de zona que incorporen la planificación de la actividad deportiva, de ocio y tiempo libre en el conjunto de actividades y propuestas de los centros educativos (Luengo Latorre, 2007).

Fracaso Escolar: Fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas.

Dentro de los factores que influyen en el fracaso escolar diferenciamos:

a) A nivel personal:

- Inteligencia
- Personalidad
- Afectividad
- Motivación
- Hábitos y técnicas de estudio

Capítulo 2. El trabajo social en el ámbito escolar

b) A nivel familiar:

- Clima familiar

c) A nivel escolar-social:

- Clima social escolar (Martinez-Otero, 2009)

Absentismo escolar: Se define el absentismo escolar como la no asistencia regular a los centros educativos por parte del alumnado escolarizado en las etapas obligatorias que conforman la Educación primaria y la Educación Secundaria (Dominguez, 2005), dentro de las posibles causas del absentismo escolar Ribaya Mallada (2004) distingue varios factores, como un método de enseñanza poco atractiva, la existencia de situaciones sociofamiliares en desventaja social o abandono de menores o donde existe por parte de los padres o de los tutores una “despreocupación” acerca de la enseñanza académica o donde los menores trabajan en economía sumergida o negocios familiares.

Si analizamos el proceso de detección y desarrollo del absentismo escolar detectamos que se producen 4 fases:

- a) Euforia: Exaltación inicial debido al comienzo del curso.
- b) Estancamiento: comienza a aparecer la frustración debido al incumplimiento de expectativas.
- c) Frustración: es el núcleo central del absentismo escolar.
- d) Apatía: situación de desmotivación como mecanismo de defensa hacia la situación.

Racismo: Naciones-Unidas (2012) refleja la necesidad de que el trabajador social colabore con la institución escolar para que se eliminen comportamientos en contra del racismo y la discriminación, mejorando manuales y materiales didácticos y brindando

formación a los profesores para que emprendan y faciliten actividades para educar a los jóvenes en materia de Derechos humanos, valores democráticos y civismo a nivel académico incluyendo este aspecto en la programación.

Educación sexual en adolescentes: Las principales consecuencias no deseables de las relaciones sexuales entre adolescentes, son las enfermedades de transmisión sexual y los embarazos no deseados. Es importante estudiar la actividad sexual de los adolescentes, para así enfatizar en los talleres de educación sexual (García González et al., 2012, p.12), estos talleres preventivos deberán desarrollarse principalmente durante la etapa de la adolescencia ya que es aquí donde se pueden modificar hábitos con mayor facilidad debido a que aún no se encuentran consolidados como en la vida adulta. Por tanto, la adolescencia es considerada la etapa evolutiva más adecuada para intentar evitar la adopción de estilos de vida no saludables y, en caso de que se hayan iniciado de forma experimental, intentar modificarlos antes de que se consoliden de forma definitiva (Ramos Valverde, 2009), por esto la intervención en esta etapa del trabajador social resulta primordial y adecuada para velar porque el individuo alcance la edad adulta con cierta calidad de vida.

Capítulo 3. Estado del arte

En este apartado vamos a analizar diversas investigaciones realizadas que tratan de estudiar aspectos relacionados con la figura del trabajador social en el ámbito escolar, sirviéndonos dichos estudios para esclarecer las competencias de esta figura en el aula en base al objetivo principal de nuestra investigación.

El estudio realizado por Caselman y Brandt (2007) y denominado: “School social workers' intent to stay” presenta los resultados de una encuesta que examinó la intención de los trabajadores sociales escolares de permanecer en el campo del trabajo social escolar. Cuarenta y ocho trabajadores sociales escolares de un estado del medio oeste participaron en el estudio. Se utilizaron estimaciones del tamaño del efecto para examinar la relación entre la intención de los trabajadores sociales de quedarse y los años de experiencia, la colaboración con el personal escolar y la autoeficacia. También se examinaron las diferencias entre la intención de quedarse de los trabajadores sociales con nivel de maestría y los trabajadores sociales con nivel de licenciatura. Los hallazgos sugieren que la colaboración con el personal escolar, y la autoeficacia son factores importantes en la intención de los trabajadores sociales escolares de permanecer en el campo.

Dash y AK(2015) realizan una investigación denominada: “Alcances y desafíos del trabajo social en las escuelas: perspectiva de profesores y organizaciones sociales”. Esta investigación tiene como objetivos:

- Entender las opiniones de maestros sobre el desarrollo infantil.
- Comprender los desafíos a los que se enfrentan las organizaciones sociales en relación al trabajo en el aula.
- Averiguar el alcance y las funciones del trabajo social en las escuelas.

Esta investigación utiliza una metodología de estudio exploratoria, la muestra a analizar son maestros y representantes de organizaciones sociales. Se cuenta con un total de 78 personas de las cuales 14 eran incluidas en el estudio mediante un muestreo no probabilístico.

Se utiliza como técnica de análisis y recogida de información la creación de grupos de discusión que versaron principalmente sobre los siguientes temas:

- Información básica sobre la escuela y el menor
- Áreas de desarrollo y expectativas docentes de trabajadores sociales de la escuela

Cuatro organizaciones son elegidas como muestra en el estudio, donde la recogida de información se basa en la realización de una entrevista abierta a los representantes permitiendo recopilar datos sobre opiniones, comentarios, sugerencias con relación al trabajo con niños en edad escolar.

Como principales conclusiones en el estudio encontramos que las organizaciones sociales han compartido varios servicios con los centros escolares para mejora del ambiente escolar y el desarrollo de los niños teniendo al trabajador social como figura de referencia, donde se destacan:

- Apoyo a la Educación inclusiva proporcionando requerimientos de infraestructura y apoyo a la intervención a nivel de políticas.

- Evaluación de abuso y negligencia a menores tomando medidas en consecuencia
- Realización de visitas domiciliarias, y establecimiento de programas de coordinación entre la familia y la escuela
- Prestación de servicios de asesoramiento
- Proveer educación en habilidades a los estudiantes
- Orientación para los niños
- Realización de programa de sensibilización
- Identificación e intervención con los menores según sus niveles de aprendizaje

Un nivel alto de coordinación y colaboración entre profesores y trabajadores sociales permitiría una intervención más completa sobre todos los ámbitos que afectan al menor. Las organizaciones sociales indican que seguir el desarrollo de los menores es un reto complejo, ya que los trabajadores sociales de estas entidades necesitan coordinarse con el profesor y la familia del menor para acaparar el desarrollo global del niño.

Los trabajadores sociales necesitan poner en práctica herramientas científicas para el seguimiento integral del desarrollo del menor. Para formalizar el trabajo social en las escuelas, es necesario el intercambio de conocimientos entre diferentes organizaciones locales y nacionalizadas, evitando duplicidad en los servicios para la misma población.

En esta investigación se reflejan las principales tareas y funciones que llevaría a cabo el trabajador social sirviendo como orientador, evaluador de situaciones irregulares, gestor de recursos o coordinador de las partes que conforman la comunidad educativa, reflejando que esta coordinación permitiría la realización de una intervención más eficaz mediante el uso de herramientas propias de la disciplina.

Arranz Montull y Torralba Roselló (2016) elaboran una síntesis sobre la relación que tienen entre sí la educación y los servicios sociales y realizan un estudio sobre el papel del trabajador social en el ámbito Educativo, centrándose en la detección de situaciones de riesgo para el menor.

El método utilizado es de naturaleza cualitativa, mediante entrevistas focalizadas a distintos profesionales del ámbito educativo y social. Se trata de un estudio descriptivo-interpretativo, ya que, por un lado, se lleva a cabo un análisis de los datos y por el otro, se relaciona y se interpretan dichos datos.

Se toman como muestra a profesionales del ámbito educativo, directores y maestros de centros educativos y trabajadores sociales de los equipos asesoramiento psicopedagógico de la ciudad de Barcelona. Se realizan siete entrevistas en total (dos entrevistas a trabajadores sociales, tres entrevistas a directoras de centro educativo y dos entrevistas realizadas a maestras).

El instrumento utilizado en la recolección de datos es la entrevista semiestructurada donde se incluyen preguntas que describen de forma abierta experiencias y vivencias del ámbito laboral. El objetivo es que se respondan de acuerdo a la experiencia vivida por los profesionales dejando a un lado lo técnicamente correcto para poder sacar a la luz las prácticas profesionales llevadas a cabo actualmente sin sesgos. Posteriormente se realiza un análisis de resultados de los datos recopilados:

- Los profesionales tienen la concepción de que los trabajadores sociales facilitan el apoyo necesario a los maestros para dar pautas y de esta forma obtener más información de lo que está sucediendo en el entorno del niño, y por ende, si se encuentra en una situación de riesgo.

- Los maestros verbalizan que se sienten apoyados por este profesional, dado que pueden transmitirle las observaciones, las impresiones, las dudas, los temores que puedan tener al enfrentarse a determinadas situaciones.
- Los profesores consideran que sería necesaria la presencia del trabajador social en la escuela en centros con un alto grado de vulnerabilidad, pero no en centros normalizados.
- Los profesores manifiestan que no disponen de herramientas concretas para detectar el maltrato o negligencia, pero en el día a día de los centros escolares, ponen en práctica el sentido común, la experiencia, la observación, y la interpretación de lo observado.
- Todos los entrevistados han coincidido en considerar que los aspectos sociofamiliares influyen en el maltrato por negligencia y/o desatención familiar.

Como principales conclusiones al análisis realizado por estos dos autores se identifican las siguientes premisas:

Existe la necesidad de llevar a cabo intervenciones de forma coordinada entre los diferentes servicios, y a la vez, de forma multidisciplinaria entre los diferentes agentes que actualmente trabajan en favor del bienestar de la infancia. De esta forma, se garantiza una intervención global para los niños y sus familias que se encuentren en situaciones de negligencia y/o desatención familiar a causa de contextos de vulnerabilidad social. La propuesta de esta comunicación es favorecer, o en algunos casos proponer, a los centros escolares, el trabajo en red con los servicios educativos de su territorio para poder establecer un vínculo de coordinación con los trabajadores sociales. De este modo, se podrá facilitar la detección de situaciones de negligencia y/o desatención familiar de los

niños que se encuentran en sus aulas; y también dar seguridad a los profesionales a la hora de notificar este tipo de situaciones a los servicios sociales, para que éstos puedan llevar a cabo el estudio correspondiente a nivel familiar, y así establecer medidas de protección a los niños, cuando éstas sean necesarias.

De las funciones que tienen asignadas los trabajadores sociales, principalmente se destacan dos:

- Colaborar con los servicios sociales y sanitarios del ámbito territorial de actuación para ofrecer una atención coordinada de los alumnos y las familias que lo necesiten.
- Proporcionar asesoramiento tanto a maestros como a familias.

Debido a que los maestros deben cumplir con el currículo vigente según normativa disponen de tiempo limitado para la atención a la familia y/o intervención con la misma, lo que comportan un conocimiento finito del entorno sociofamiliar del menor. Por lo que se resalta de nuevo la importancia de la figura del trabajador social que dispone de la capacidad y herramientas necesarias para establecer ese vínculo y/o estudio con el menor y su unidad de convivencia y se indica que los maestros deberán poner atención a los indicadores académicos, emocionales y psicológicos, ya que nos aportarán datos de cómo se encuentra el niño.

- Resulta imprescindible poder conocer por parte de los profesionales los protocolos de actuación vigentes actualmente desde los diferentes ámbitos, los cuales dan indicaciones de cómo llevar a cabo las intervenciones que se deben seguir. Los protocolos están publicados y al alcance de todos los profesionales, pero mediante

las entrevistas, hemos observado que no siempre se utilizan, y lo que es peor aún, es que no se conocen en profundidad.

- Finalmente, resulta fundamental resaltar el concepto de prevención ya que mediante la educación en las escuelas, ya sea dirigida a los alumnos en las aulas, o bien a las familias mediante las sesiones grupales o reuniones realizadas a lo largo del curso, podremos prevenir las situaciones de negligencia y/o desatención familiar. Las funciones que como conclusión se asignan a los trabajadores sociales en esta investigación son escasas como bien hemos comprobado en el epígrafe de análisis de funciones explicado con anterioridad. Como aspecto relevante resaltamos el concepto positivo que tienen los profesores sobre la figura del trabajador social en el ámbito escolar, sirviendo como apoyo y guía en la resolución de problemáticas sociales que se presenten en el aula.

Balli (2016), realiza un estudio donde expone que los trabajadores sociales tienen como finalidad la inclusión de los niños marginados y la promoción de la satisfacción de las diversas necesidades de todos los educandos, con especial interés del colectivo de niños con discapacidad, para ellos se realizaron entrevistas en profundidad a 8 trabajadores sociales escolares de las escuelas secundarias de la región de Korca. Los resultados mostraron que el servicio social en las escuelas es muy importante para ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias, intermediar a los padres en la utilización de los recursos escolares y comunitarios, identificar y denunciar el fenómeno del acoso escolar, etc.

López Mero et al. (2016) elaboran un estudio denominado: “El trabajo social y la inclusión educativa”. La investigación se desarrolló en tres unidades educativas en la

ciudad de Manta, donde se estudió la inclusión de niños y niñas con discapacidad al sistema de educación regular.

La educación inclusiva es una educación justa y equitativa en la que aquellos que tienen más dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, para lograrlo. La escuela inclusiva apuesta, pues, por la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento de los grupos minoritarios, la confianza y las altas expectativas ante las posibilidades futuras de todos los alumnos (Marchesi et al., 2014). Tenemos el imperativo moral de garantizar que todos los niños tengan derecho a una educación adecuada de alta calidad (United Nations Education, Scientific and Cultural , 2020).

Se realiza un estudio descriptivo, tomando como referencia a tres instituciones de educación básica, de las cuales se tomó como muestra a tres padres de familia y tres docentes que trabajan directamente con niños y niñas que presentan discapacidad;

Como principales conclusiones al estudio se destacan:

- En Ecuador las unidades básicas de educación tienen inscritos niños con discapacidad que requieren una enseñanza especializada.
- Como principal problema que presentan los estudiantes con discapacidad se encuentra la discriminación y el bullying por parte de su grupo de iguales, por lo que el trabajador social trabajará en los procesos de inclusión educativa.

Se destaca por tanto la importancia que tiene la intervención del trabajador social con alumnos que presentan alguna discapacidad, trabajando para su inclusión educativa e individualizando la educación que se les brinda según sus características personales.

Concha Toro (2012) realiza una investigación denominada: “Rol, perfil y espacio profesional del trabajador social en el ámbito educativo”, haciendo de nuevo referencia a Roselló Nadal (2009), el artículo tiene como objetivo destacar la importancia de rol profesional del trabajo social en el ámbito escolar indicando su intervención en este ámbito no puede tener otro objetivo que el de contribuir a que el alumno, independientemente de su pertenencia a un entorno sociofamiliar u otro, tenga las mismas oportunidades educativas que los demás, procurando que el entorno más inmediato del alumno sea lo más motivador y estimulante posible, de cara a su adaptación y rendimiento escolar, trabajando conjuntamente con las familias e implicándolas al máximo en el proceso educativo.

Se realiza una investigación de tipo mixto y se seleccionaron 35 establecimientos de 5 comunas de la provincia Nuble, región del Bío-Bio mediante un muestreo estratificado por afijación simple. Una vez seleccionada la muestra se aplicó un cuestionario que contenía preguntas abiertas y cerradas a los técnicos del centro, realizando posteriormente un análisis de los datos recogidos en el programa SPSS.

Para el análisis cualitativo se realizó una entrevista semiestructurada a una muestra de 8 personas. Como principales resultados podemos destacar dos aspectos, por un lado, la definición de competencias genéricas de los trabajadores sociales, donde identificamos la coordinación y gestión del equipo, el desarrollo de habilidades sociales y el fomento del compromiso social. Por otro lado, diferenciamos las competencias específicas del técnico en este ámbito, donde se destacan la elaboración de proyectos aplicando las técnicas y herramientas propias de la disciplina. Las principales áreas temáticas de la intervención serían los ámbitos presentes en el desarrollo del menor como la familia, la escuelas y los órganos internos del centro.

Los encuestados consideran importante que exista coordinación entre el ámbito educativo y el pedagógico, complementándose entre sí y abordando materias de tipo social en el centro educativo de forma multidisciplinar. Indican que las principales funciones que el trabajador social realizará en este ámbito serán las de prevención, organización, coordinación y protección social.

Esta investigación resulta interesante debido a que diferencia por un lado las competencias genéricas del trabajador social, que podríamos denominar como aptitudes o habilidades que debe poseer este profesional para realizar una buena intervención social, de las competencias específicas que serían entendidas como las principales tareas que asume este profesional en su quehacer.

Amador Anguiano (2007) elabora una investigación denominada: “La intervención del trabajador social en los conflictos escolares” en este trabajo se analiza el papel del trabajador social en el centro educativo, especialmente en secundaria y se estudia el uso del proceso de la mediación.

Se realiza una investigación de tipo exploratorio-descriptivo, posteriormente se elabora un análisis cuantitativo basado en el método deductivo que recopila información solo en un momento determinado, es decir, de forma trasversal. Se tuvo en consideración una muestra de 41 trabajadores sociales que desempeñan su labor en la escuela pública femenina, establece como hipótesis la idea de que el trabajador social durante su intervención en los conflictos escolares no implementa el modelo de la mediación al considerarlo simplemente una función de su quehacer profesional.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario estructurado con preguntas cerradas y varias opciones de respuesta, una vez recogidos los datos se analizaron en el programa SPSS.

Como principal conclusión se acepta la hipótesis de que el trabajador social durante su intervención en los conflictos escolares no implementa el modelo de la mediación al considerarlo simplemente una función de su quehacer profesional. El trabajador social utiliza principalmente un proceso de intervención individualizado ante los conflictos que se presentan en el aula, y que principalmente son debidos a casusas académicas por bajo rendimiento escolar o discusiones verbales. Los profesionales indican que existe reincidencia en los casos en los que intervienen y añaden como principal causa a esta cuestión el volumen de casos que gestionan. El trabajador social sirve de nexo de unión entre el centro escolar, el menor y el ámbito familiar del alumno en la resolución de problemas del estudiante, teniendo siempre presente la confidencialidad, el respeto, la imparcialidad y la tolerancia.

Doel (2010), publica una investigación denominada: “The impact of an improvised social work method in a school: aspirations, encouragement, realism and openness” donde el papel del trabajador social permite en una escuela de secundaria reducir considerablemente las expulsiones disciplinarias al alumnado, de 251 a 6 en un año, en este estudio se pone de relieve un nuevo método utilizado por el profesional, denominado: aspiraciones, ánimo, realismo y apertura (AERO), según sus siglas en ingles. Por tanto, la investigación consiste en poner de relieve como el profesional del trabajo social posibilita la mejora del clima en el ámbito educativo aumentando a su vez el bienestar del alumnado y consecuentemente el del profesorado. Esta idea es compartida por Alhajjaj (2017), que expone que los trabajadores sociales brindan servicios a los

estudiantes que enfrentan un amplio espectro de desafíos psicosociales y de comportamientos en la escuela, el hogar y la sociedad.

Higy et al. (2012) realizan una investigación denominada: “The Role of School Social Workers from the Perspective of School Administrator Interns: A Pilot Study in Rural North Carolina” con el objetivo de conocer la percepción de los alumnos sobre los trabajadores sociales escolares en Carolina del Norte y en base a esta percepción mejorar el funcionamiento de las escuelas.

Se toma en cuenta una muestra de 27 alumnos a los que se les administra un cuestionario con preguntas que versan sobre la descripción de la labor de los trabajadores sociales escolares. Para responder a estas preguntas se aplica un formato tipo Likert.

El análisis de la información demográfica reveló que la edad de los encuestados varió desde los 26 años hasta superados los 50 años de edad, siendo en su mayoría mujeres, con un 88%. Mientras que la muestra estaba compuesta principalmente por encuestados caucásicos, otros grupos estuvieron representados como los indígenas, Afroamericanos y latinos.

La mayoría de los encuestados consideró favorable el papel de los trabajadores sociales en la escuela, como un profesional competente y necesario.

Casi la mitad de los encuestados percibe que los trabajadores sociales pasan de 5 a 15% de su tiempo con problemas educacionales, mientras que cerca de un tercio cree que estos profesionales pasan de un 35 a 50% de su tiempo trabajando con menores que presentan problemáticas de absentismo escolar. Casi la totalidad de los encuestados cree que la supervisión de exámenes contenía una pequeña porción de tiempo de los trabajadores sociales de la escuela.

Como conclusión, se indica que los encuestados no tienen un conocimiento unánime de cuáles son las funciones del trabajador social escolar, ni de cuáles son las principales tareas que desempeñan, esta confusión nos lleva a concluir que no existe una percepción clara y precisa del rol y la función de este profesional en este ámbito. Sería necesario una mayor información y formación al resto de profesionales que conforman la institución educativa sobre la importancia del trabajador social en este ámbito como gestor de recursos, clarificando las competencias y funciones del profesional consiguiendo así que los diferentes eslabones que componen el ámbito educativo tengan mejores nociones sobre el ejercicio profesional de este técnico, valorando en consecuencia las actividades que realiza y coordinándose en las diferentes intervenciones llevadas a cabo a nivel interinstitucional.

Ruiz-Mosquera y Palma-García, (2018) elaboran un estudio denominado: “Prevención del abandono escolar temprano. Aportaciones desde el trabajo social” la finalidad del mismo consiste en comprobar cuales son los principales factores que provocan el abandono escolar temprano, que es aquel protagonizado por población de entre 18 y 24 años y que se conceptualiza como un problema social y a la vez individual que dificulta el desarrollo del alumnado a nivel social, personal y académico y que se establece como una de las principales preocupaciones a nivel mundial tal y como recoge en su libro (Przybylski, 2014), es por esto que se establece la prevención como principal estrategia para prevenir este abandono, poniendo en el centro de la cuestión la figura del trabajador social respecto a la efectividad en la prevención del abandono interviniendo a nivel individual, familiar y grupal, así como de la coordinación y del trabajo en equipo.

El estudio realiza una investigación cualitativa donde analiza a 6 estudiantes 4 hombres y 2 mujeres de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y como conclusión

al estudio se refleja que los trabajadores y trabajadoras sociales disponen de capacidades demostradas para impulsar la intervención preventiva a través de la atención individualizada, familiar, grupal, del trabajo en equipo, en red y con enfoque comunitario (Quiroga y Chagas, 2018, p.25). Todas estas capacidades se muestran de gran aplicabilidad en el contexto del trabajo social escolar, al que el estudio contribuye.

Aveiga et al (2018) realizan una investigación denominada: “Prevención y bienestar estudiantil: Ineludible acción del trabajador social”, en este trabajo se considera que el ámbito educativo cada vez se encuentra conformado por más agentes y servicios que tienen entre sus funciones la cooperación y coordinación con docentes y el resto del equipo educativo y entre ellos destaca a los trabajadores sociales.

El método a seguir en la investigación realizada consistió en un procedimiento teórico- empírico, se desarrolló un diseño que comprendió cuatro etapas: en la primera etapa se recopiló y seleccionó fuentes bibliográficas con temáticas vinculadas al campo de las Ciencias Sociales, la segunda etapa instauró un proceso de análisis y síntesis sobre las variables objeto de estudio , una vez culminado esta sección ,se procedió a realizar la tercera etapa, misma que consistió en un trabajo de campo en el “Colegio Nacional Mixto 18 de Octubre” de la ciudad de Portoviejo ,seleccionando una muestra de 30 estudiantes de octavo año de educación básica que corresponde al 100% de la muestra total.

Esta investigación finaliza con la conclusión de que el profesional de trabajo social en el ámbito educativo realiza funciones de seguimiento y apoyo permanente a los estudiantes, brindando intervención asistencial y preventiva, lo que le permite en su accionar ejecutar actividades emergentes tendientes a fortalecer acciones de orientación, información y reducción de situaciones que contribuyan en su formación académica al

desarrollo óptimo de los estudiantes, promoviendo una convivencia armónica de calidad y calidez.

Álvarez (2021) realiza una investigación denominada *Práctica y hábitos del trabajador social en escuelas secundarias del estado de México* y tiene como principal objetivo: “Analizar la relación entre las problemáticas educativas que sintetizan factores socioeducativos, académicos y de contexto de las escuelas secundarias, con el quehacer profesional del trabajador social”.

Para lograr identificar el porqué de la práctica de las trabajadoras sociales en las escuelas secundarias, se utilizó la metodología cualitativa inductiva. Se hizo un estudio etnográfico debido a que pone su atención metodológica en el estudio de patrones de comportamiento del lenguaje, que son compartidos por un grupo de individuos. También se realizó un trabajo biográfico de lo que se ha escrito de los trabajadores sociales en escuelas secundarias.

Como conclusión a esta investigación se identificaron diversas problemáticas y conflictos que se desarrollan en el nivel secundaria y como trabajo social tendría un espacio de intervención estratégico, ya que muchos de los alumnos sino trabajan con las problemáticas que viven pueden desencadenar otros problemas sociales, así que la intervención de trabajo social es desde la prevención.

La intervención del trabajador social es esencial en el entorno educativo, pues potencia el autodesarrollo de los estudiantes, el proceso de la identificación, interpretación y la resolución de situaciones de conflicto, para luego influenciar en la enseñanza, buscando como resultado la excelencia educativa en todos sus aspectos. De esta idea parte el trabajo de investigación realizado por Romero-De La Cruz y López-

Mero (2020), además destacan que entre los principales problemas con los que interviene este profesional en el ámbito educativo serían la presencia de conductas violentas y el absentismo escolar.

Establecen como modelo de intervención a seguir por este profesional el ecológico, teniendo en cuenta al menor y el sistema que le rodea (familia, docentes y comunidad) en permanente interacción donde se realiza una intervención basada en la resolución de la situación problema de los menores y el oportuno seguimiento.



BLOQUE II: METODOLOGÍA Y RESULTADOS

Capítulo 4. Diseño y metodología de la investigación

En este capítulo analizaremos todos los aspectos relativos al propio objeto de estudio, estableciendo los principales objetivos, así como el método que se va a llevar a cabo para la recogida de datos y su posterior análisis, clarificando de esta forma nuestras preguntas de investigación.

4.1. Objeto de estudio

Tal y como señalamos en la introducción, la presente investigación centra su interés en la construcción de un catálogo competencial de las principales funciones del trabajador social en el ámbito educativo. Son por tanto muchos y variados los interrogantes a los que intentamos dar respuesta con esta labor investigadora:

- ¿Resulta necesaria la presencia de esta figura en el centro educativo?
- ¿Qué programas lleva a cabo el trabajador social en el centro?
- ¿Qué funciones o competencias tiene el trabajador social en el centro escolar?
- ¿Qué tipo de intervenciones realiza el profesional ante las problemáticas que presentan los alumnos?
- ¿Con que colectivos interviene el trabajador social en este ámbito (profesores, alumnos, padres...)?
- ¿Debe formar parte de la plantilla del centro o ser un profesional externo?

4.2. Objetivos

En base a estos interrogantes, nos planteamos tres grandes objetivos generales en la presente investigación:

- Conocer cuáles son las principales competencias del trabajador social en el ámbito educativo
- Definir un catálogo competencial del trabajador social en el ámbito educativo
- Analizar las funciones del trabajador social en contextos escolares

4.3. Enfoque y método

La investigación es un proceso sistemático y organizado que tiene por objetivo fundamental, la búsqueda de conocimientos válidos y confiables sobre hechos y fenómenos del hombre y del universo (Garcés-Paz, 2000). Este proceso requiere el establecimiento de una serie de pasos lógicamente secuenciados y racionalmente aplicados que permitan la organización del método de investigación, tal y como recogen los autores Zambrano Mendieta y Dueñas (2016), la investigación social constituye un proceso que sigue un conjunto o secuencia escalonada de etapas y tareas cognoscitivas que se realizan según un determinado orden y con requisitos coherentemente establecidos que son necesarios seguir de manera rigurosa.

La investigación descriptiva e interpretativa será el eje vertebrador sobre el que gire la presente investigación, es decir, la investigación que planteamos contiene dos subetapas de análisis, por un lado se utiliza un método cualitativo, desde la epistemología, la investigación cualitativa tiene como propósito la construcción de conocimiento sobre

la realidad social, a partir de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes la originan y la viven (Hernández Arteaga, 2012) . Tiene como objetivo describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos (con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos), así como descubrir relaciones causales, evitando asumir constructos o relaciones a priori. Intenta descubrir teorías que expliquen los datos, las hipótesis creadas inductivamente, o las proposiciones causales ajustadas a los datos y los constructos generados, para posteriormente desarrollarse y confirmarse. La recogida de datos puede preceder a la formulación final de la hipótesis, puede realizarse con fines descriptivos y de análisis en estudios de tipo exploratorio (Castaño Garrido y Quecedo Lecanda, 2002).

Los teóricos Taylor y Bodgan(1987) indican como principales características de la metodología cualitativa:

- Es inductiva porque su proceso metodológico está encaminado al descubrimiento antes que a la comprobación o verificación.
- Es holística, porque contextos, individuos y grupos son vistos e interpretados desde una perspectiva de unicidad, por tanto, no se consideran variables, sino un todo integral que obedece a una lógica propia de organización, funcionamiento y significación.
- Es interactiva, ya que el investigador es sensible a los efectos que él causa sobre las personas y comunidades objeto de estudio.
- Es flexible: en la faena investigativa los métodos e instrumentos se derivan del problema que se quiere indagar y de la forma en que este sea construido.

Capítulo 4. Diseño y metodología de la investigación

- Es naturalista, porque se centra en la lógica interna de la realidad analizada, entendiéndola como la construcción social compartida por sus miembros y percibida como objetiva, viva y reconocible.
- Es abierta: acoge puntos de vista distintos, todos son valiosos; contextos, individuos, comunidades y grupos son dignos de ser investigados.
- Es humanista: el ser humano es su objeto de trabajo por excelencia, busca acceder a él para comprender sus percepciones, sentimientos.
- Es rigurosa, resuelve problemas de validez y confiabilidad metodológica por la vía de análisis detallado y profundo del hecho social.

El proceso de análisis de datos cualitativos el cual se resume en los siguientes pasos o fases (Álvarez Gayou, 2003; Miles, Huberman, y Saldana, 1994; Rubin y Herbert, 1995) :

- Obtener información.
- Capturar y transcribir la información: la captura de la información se hace a través de diversos medios. Específicamente, en el caso de entrevistas y grupos de discusión, a través de un registro electrónico (grabación).
- Codificar la información: codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso.
- Integrar la información: relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación.

Por otro lado, realizamos una investigación de tipo descriptivo la cual se utiliza para estudiar cualquier tipo de fenómeno desconocido, observarlo en su ambiente natural y, a continuación, describirlo lo más detalladamente posible (Underwood y Shaugnessy, 1978).

Siguiendo a Danhke (1989) se especifica que: “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.117).

Para Tamayo (1998) sintetiza el proceso descriptivo como aquel que:

Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos. El enfoque que se hace sobre conclusiones es dominante, o como una persona, grupo o cosa, conduce a funciones en el presente. La investigación descriptiva trabaja sobre las realidades de los hechos y sus características fundamentales es de presentarnos una interpretación correcta (p.54).

García Salinero (2004) y Lafuente Ibáñez, C. y Marín Egoscozábal, A. (2008). indican las fases de las que consta el método descriptivo de investigación:

- Identificar la población de estudio.
- Definir la muestra si es necesario.
- Definir los objetivos del estudio.
- Definir el fenómeno en estudio.
- Definir las variables del estudio, así como las categorías y escalas de medida de dichas variables.

- Seleccionar las fuentes de información que vamos a utilizar para recoger información sobre esas variables.

Por otro lado, para el análisis de datos cuantitativos según Villalonga de García (2003), citando a Taylor y Bogdan,(1987) se utiliza la técnica que se describe seguidamente para analizar la información obtenida de todas las preguntas de la encuesta:

1. Se considera como universo al conjunto de respuestas dadas a la encuesta, y como unidad de análisis, a la respuesta dada a un ítem determinado del cuestionario.
2. Se realiza lectura y relectura de las respuestas efectuadas a todas las preguntas del cuestionario, para obtener un conocimiento profundo de los datos, con el objeto de definir todas las dimensiones de análisis.
3. Se efectúa un análisis comparativo sistemático de los registros que permita delimitar las dimensiones que demarcaron el análisis. Se clasifican las respuestas en temas o rubros mutuamente excluyentes. Estos rubros se denominan dimensiones. En consecuencia, las dimensiones son enunciadas a partir de los objetivos del cuestionario o inductivamente desde de las principales tendencias que se vislumbraron de las respuestas dadas a las preguntas abiertas.
4. Análisis de los datos. De la lectura de la encuesta se selecciona la información necesaria que delimite cada dimensión, observando la frecuencia con que aparece cada respuesta a las preguntas realizadas.

Por tanto, podemos indicar que utilizamos un enfoque mixto de investigación, el cual permite una mayor comprensión de los fenómenos estudiados Creswell y Plano Clark (2008), facilita la aproximación a un problema desde diferentes puntos de vista (Tashakkori y Teddlie, 1998) y genera y verifica teorías dentro de una misma investigación (Punch, 2006).

4.3.1. Muestra e informantes

Para conseguir un acercamiento real al propósito planteado, se considera elemental atender a las distintas percepciones planteadas, dar la posibilidad de llegar al mayor número posible de personas con opinión relevante en relación al objeto de investigación que permita hacer un uso del carácter interpretativo de los resultados, un diseño emergente en una realidad concreta y una producción del conocimiento que atiende a otras investigaciones como punto de referencia y de contraste.

Debemos tener en cuenta, que el estudio que se realiza se centra en un tema que no ha generado un amplio campo de conocimiento ya que existen pocas investigaciones acerca de las competencias del trabajador social en el campo educativo.

Entendemos por población al conjunto total de elementos que constituyen un área de interés analítico. Denominamos muestra a un subconjunto del conjunto total que es el universo o población. A su vez, se entiende por elemento a cada una de las partes constitutivas de una población (Padua et al, 1979). La muestra es una parte del universo en la que se hallan representados los elementos de cada uno de los estratos, grupo necesario para la investigación que se propone realizar (Garcés-Paz, 2000).

Para la elección de la muestra de nuestro estudio se realiza un procedimiento de muestreo intencional, se eligen los individuos que se estima que son representativos o típicos de la población. Se sigue el criterio del experto o el investigador y se seleccionan a los sujetos que se estima que puedan facilitar la información necesaria (Bolaños Rodríguez, 2012).

Nos centramos en una población indefinida y extensa, conformada por aquellas personas, estudiantes o profesionales, que permitan brindar una información/opinión

relevante al tema que nos ocupa. Dichos profesionales y estudiantes pertenecen a ramas de conocimiento cercanas a la disciplina del trabajo social y al contexto educativo (trabajadores/as sociales, educadores/as sociales, profesorado, psicólogos/as, pedagogos/as...), que por la amplitud de población que conforman puede ser determinada como infinita.

Por un lado, realizamos una entrevista semiestructurada a diferentes profesionales del trabajo social que desarrollan o han desarrollado su labor profesional en el ámbito educativo.

- Entrevistado número 1 (3/11/2017): Luisa García Cazorla, trabajadora social perteneciente al Equipo de Orientación Educativa de la provincia de Almería, con una amplia experiencia en este sector.
- Entrevistada número 2 (3/11/2019): María Dolores, trabajadora social perteneciente al Equipo de Orientación Educativa de la provincia, con una amplia experiencia en este sector.
- Entrevistada número 3 (19/10/2018): Noelia Moreno Martín, trabajadora social desde 2008, con experiencia como profesional en centros de menores y centros de drogodependencias. Posee también la diplomatura en Educación Infantil y se encuentra trabajando como tal en un centro de Educación Primaria en Lanzarote.
- Entrevistada número 4 (01/11/2018): Melody Praga Rodríguez, trabajadora social desde 2009, en la actualidad se encuentra desempeñando actividad laboral como monitora con alumnos que tienen necesidades educativas especiales en un Colegio de Educación Primaria en la provincia de Granada.

Por otro lado, realizamos un cuestionario, donde se recoge por un lado las principales características que conforman el perfil sociodemográfico de los encuestados, y por otro lado se establece una propuesta de 34 competencias, que serán respondidas en base a una escala Likert con 5 opciones de respuesta, donde el 1 será “irrelevante/nada necesario” y el 5 será muy importante, totalmente necesaria (Reguant Álvarez et al, 2018).

En base a esto y para realizar una descripción de los informantes que conforman la muestra de nuestro análisis descriptivo analizamos las características en relación a la variable SEXO y podemos comprobar que la muestra de mujeres cuatriplica a la de los varones.

Tabla 13.

Análisis variable género

		Género	
		N	%
MASCULINO		158	18,4%
FEMENINO		682	79,4%
OTRO		8	0,9%
Perdidos	Sistema	11	1,3%

Si nos centramos en la variable EDAD, podemos visualizar que los encuestados tienen edades comprendidas entre 18 y 65 años, y que la media es de 29 años.

Tabla 14.

Análisis variable edad.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
EDAD	840	18	65	28,98	12,885
N válido (por lista)	840				

Relacionando esta variante de SITUACIÓN PROFESIONAL con la anterior variante de EDAD el porcentaje arriba señalado cobra sentido ya que la mayoría de los encuestados son estudiantes con un 73%, comprendiendo en mayor medida y de manera general edades más jóvenes.

Tabla 15.

Análisis variable situación profesional.

Situación Profesional			
		N	%
DOCENTE/PROFESIONAL		222	25,8%
ESTUDIANTE		627	73,0%
Perdidos	Sistema	10	1,2%

Analizando la variable TITULACION UNIVERSITARIA comprobamos que en su mayoría los entrevistados no han alcanzado la titulación, por lo que son estudiantes, seguidos de los titulados como maestros, siendo la muestra menos representativa los psicólogos/as y los pedagogos/as.

Tabla 16.

Análisis variable titulación universitaria

Titulación Universitaria			
		N	%
NA. ESTUDIANTES		625	72,8%
TRABAJO SOCIAL		12	1,4%
MAESTRO		179	20,8%
EDUCACIÓN SOCIAL		1	0,1%
PSICOLOGÍA		1	0,1%
PEDAGOGÍA		2	0,2%
OTROS		25	2,9%
Perdidos	Sistema	14	1,6%

En relación al análisis de la anterior variable, como habíamos visto la mayoría de los encuestados poseen la titulación de maestro, es por esto por lo que desempeñan el rol de docente o tutor de aula ordinaria. Siendo la muestra más pequeña los que desempeñan su labor profesional como orientadores.

Tabla 17.

Análisis variable tipo de centro educativo

Tipo de Centro Educativo			
		N	%
NA. ESTUDIANTES		625	72,8%
ESCUELA INFANTIL		1	0,1%
CEIP		147	17,1%
IES		29	3,4%
CENTRO DOCENTE PRIVADO CONCERTADO		3	0,3%
CENTRO NO EDUCATIVO		44	5,1%
Perdidos	Sistema	10	1,2%

Dentro de los profesionales que desempeñan su labor como maestro, el 17% lo hacen en un Centro de Educación Infantil y Primaria, siendo insignificante la muestra que desempeña su labor en una escuela infantil.

Tabla 18.

Análisis sobre el grado universitario que cursan los estudiantes encuestados

Estudios Universitarios que Realiza		N	%
NA.DOC-PROF		224	26,1%
TRABAJO SOCIAL		335	39,0%
MAESTRO		87	10,1%
EDUCACIÓN SOCIAL		105	12,2%
PSICOLOGÍA		1	0,1%
PEDAGOGÍA		1	0,1%
OTROS		4	0,5%
Perdidos	Sistema	102	11,9%

De entre los encuestados que desempeñan el rol de estudiantes el 40% de ellos aproximadamente se encuentran cursando el grado en trabajo social, seguido de los que estudian educación social, una minoría estudia psicología o pedagogía.

Tabla 19.

Análisis sobre la universidad donde los encuestados están cursando sus estudios

Universidad		N	%
NA.DOC-PROF		224	26,1%
UAL		265	30,8%
UGR		247	28,8%
UHU		115	13,4%
Perdidos	Sistema	8	0,9%

El 30% de los encuestados está cursando sus estudios en la Universidad de Almería, seguida de la de Granada y en menor medida en la Universidad de Huelva. En su mayoría tal y como se observa en la tabla 21 se encuentran cursando primero de carrera

Tabla 20.

Análisis sobre el curso en el que se encuentran matriculados los encuestados

	N	%	
NA.DOC-PROF	224	26,1%	
PRIMERO	299	34,8%	
SEGUNDO	102	11,9%	
TERCERO	93	10,8%	
CUARTO	35	4,1%	
Perdidos	Sistema	106	12,3%

El 35% de los encuestados se encuentran cursando primero de carrera seguido de los que cursan segundo y así respectivamente con el porcentaje que se encuentra en tercero y cuarto de carrera.

4.3.2. Instrumentos

La encuesta que se aplica ha sido construida mediante un procedimiento de recolección, contrastación y categorización de las principales competencias de diversos estudios, pasamos a explicar por tanto el procedimiento con detenimiento.

McMillan y Schumacher (2012) indican que el cuestionario es una de las muchas formas con las que se puede obtener información. La consideran como la técnica más ampliamente utilizada para obtener datos de los sujetos por la facilidad de aplicación, las posibilidades de incluir preguntas similares a todos los sujetos y posibilidad de preservar el anonimato.

En primer lugar, siguiendo a (Morales Vallejo, 2011), hay que aclarar qué entendemos por cuestionario y qué entendemos por escala o test. Un cuestionario según, el diccionario, es una lista de preguntas que se proponen con cualquier fin; los cuestionarios sociológicos, de evaluación, y en general los sondeos de opinión son ejemplos típicos. En los cuestionarios convencionales, los más habituales, las respuestas se analizan de manera independiente. Un test o una escala de actitudes son también cuestionarios, pero con estas características:

1. Todas las preguntas (ítems) son indicadores del mismo rasgo o actitud,
2. Las respuestas de cada sujeto se van a sumar en un total que indica dónde se encuentra o cuánto tiene de la variable o característica que pretendemos medir.

Habitualmente se emplea el término escala cuando se trata de medir actitudes, y el término test cuando se trata de medir otros rasgos psicológicos (como inteligencia o personalidad); también se utiliza el término test en la medición de conocimientos, habilidades e intereses. Lo que tienen en común estos términos (test, escala de actitudes)

es que para medir un único rasgo utilizamos varias preguntas cuyas respuestas (traducidas en números) se suman para cada sujeto en una puntuación total que es el dato individual que se utiliza e interpreta, se calculan medias de grupos, etc.

Las escalas de actitudes, de las que vamos a tratar de manera más específica, también suelen presentarse con el término general de cuestionario. El término instrumento es muy genérico, equivale a cuestionario, y puede referirse tanto a escalas y tests específicos como a cuestionarios convencionales, lo más frecuente es denominar instrumento a todo el instrumento de obtención de datos que suele incluir dos tipos de preguntas: a) Preguntas de identificación personal (sexo, edad, y cualquier otra información útil) que por lo general se colocan al comienzo. b) Preguntas específicas sobre el objeto de la investigación (variable dependiente), que pueden ser o preguntas independientes o escalas y tests.

Estos datos se contrastarán con un acercamiento más cualitativo al tema en cuestión a través de la entrevista y nos ayudarán, junto a los resultados de la encuesta (obtenidos a través del instrumento principal que es el cuestionario), a entender e interpretar las posibles valoraciones y percepciones obtenidas de ambos puntos de vista (Albert, 2007). Por todo ello queda latente el carácter descriptivo e interpretativo que impregna la presente investigación.

La entrevista es entendida como “una técnica mediante la cual, el entrevistador sugiere al entrevistado unos temas sobre los que éste es estimulado para que exprese todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, conversacional y poco formal” (Pérez Serrano, 1994, p.41). Siguiendo a Sáncho Pérez et al. (2001) para la puesta en marcha de la técnica de la entrevista deberemos realizar las siguientes fases o tareas:

- Seleccionar los expertos. La selección de los expertos es una de las etapas cruciales, ya que las opiniones otorgadas por los profesionales de la materia constituyen la materia prima de nuestro trabajo.
- Realizar la entrevista.
- Recoger las respuestas.
- Obtener resultados.

En la entrevista semiestructurada el entrevistador dispone de un «guion», con los temas que debe tratar. Sin embargo, el entrevistador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas. El guion del entrevistador puede ser más o menos detallado. En general, el entrevistador no abordará temas que no estén previstos en el guion, pero tiene libertad para desarrollar temas que vayan surgiendo en el curso de la entrevista y que considere importantes para comprender al sujeto entrevistado, aunque no las incluya en el resto de las entrevistas que realice (Corbetta y Fraile Maldonado, 2003).

Empleamos esta técnica de recogida de datos para conocer y analizar en profundidad y de manera directa las opiniones de trabajadores sociales que desempeñan su labor profesional en el ámbito educativo o escolar y de esta forma recopilar información suficiente para elaborar posteriormente un cuestionario de preguntas cerradas al que se responderán los encuestados en relación a la muestra de población explicada con anterioridad y que tendrá como resultado la elaboración de un catálogo competencial sobre las funciones del trabajador social en el ámbito educativo.

En definitiva, se realizará una recolección de datos y una interpretación de estos mediante el uso de las técnicas adecuadas exigiendo esta tarea un ejercicio de reflexión y

relación con la teoría analizada permitiendo así comprobar los objetivos propuestos en el estudio (García Sánchez, et al. 2011).

4.3.2.1. Encuesta.

Vamos a describir el procedimiento realizado para la construcción del cuestionario empleado en la recolección de datos, que va a permitir clarificar el objetivo principal de nuestra investigación: elaborar un catálogo competencial de las principales funciones del trabajador social en el ámbito educativo. De forma inicial, siguiendo a (Tobón, 2006), realizamos un acercamiento al concepto de competencia, este autor indica que las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son:

1. La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas;
2. La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto;
3. La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

Una vez realizado este análisis se procede a estudiar detenidamente las competencias que proponen (Lopez Luna y Chaparro Maldonado, 2006) competencias del trabajador social en diferentes áreas (intervención con el menor y su familia, rehabilitación... entre otras).

En el ámbito específico de la educación el trabajador social realizaría las siguientes funciones:

- **Funciones preventivas con relación a alumnos, padres y docentes.**
 - Elaborar programas de prevención en aspectos relacionados con drogadicción, educación sexual, enfermedades de transmisión sexual y educación en valores.
 - Identificar y tratar los problemas que impiden el buen desempeño del alumno tanto en el medio escolar como familiar.
 - Asesorar a los alumnos en relación a sus hábitos de estudio y organización de su tiempo libre.
 - Asesorar a los padres de familia cuando éstos lo soliciten o el trabajador social lo considere necesario.
 - Asesorar a los maestros en aspectos que inciden en el rendimiento escolar
 - Orientar y asesorar a los docentes no sólo a nivel grupal, sino individualmente, cuando lo soliciten o cuando el trabajador social lo considere conveniente para lograr un mejor desempeño de su labor formativa
- **Funciones de capacitación mediante conferencias, charlas o reuniones, así como de mejora en la coordinación con el equipo profesional y la escuela de padres.**
- **Funciones de gestión social con otras instituciones de bienestar social con el fin de derivar los casos que fueran necesarios**
 - Establecer coordinación con diferentes instituciones de bienestar social con el fin de remitir los casos que se consideren necesarios. (bienestar familiar, bienestar social, comisaría de familia y juzgados)

- Atender los casos remitidos por los coordinadores, o profesores y aquellos en los que el alumno o sus padres soliciten orientación
- **Funciones administrativas propias del proyecto de intervención social en el centro**
 - Participar en el consejo académico como representante del departamento de orientación.
 - Colaborar en la creación de programas culturales y recreativos que beneficien al alumno.
 - Establecer comunicación con los egresados por medio de encuentros anuales
 - Organizar y ejecutar, conjuntamente con los estudiantes, actividades que enriquezcan su formación integral como miembros de un grupo social
 - Coordinar el proyecto de servicio social.
 - Participar en los comités de evaluación y promoción para colaborar en el análisis de los casos especiales.
 - Solicitar apoyo a la asociación de padres de familia para la puesta en marcha de proyectos o eventos que beneficien a cualquier estamento de la comunidad.
- **Funciones de investigación para realizar un seguimiento sobre el progreso de alumnos y exalumnos con el fin de determinar hasta qué punto el programa de orientación y currículo satisfacen las necesidades del estudiante y de la sociedad, mejorando así los puntos débiles del mismo.**

El trabajador social presentará como habilidades y características propias la empatía, la capacidad de generar ambientes gratos, el trabajo de difusión y coordinación de programas de prevención y capacitación, la capacidad de ayudar a las personas a alcanzar el logro de satisfacciones, la capacidad de planificación y elaboración de

proyectos, la capacidad de gestión de recursos, de aplicación de técnicas como la entrevista o la visita domiciliaria entre otras mediante el método de intervención con individuos, familias, grupos y comunidades.

- El primero es el nivel de la macroactuación, el cual comprende actividades de investigación, planeación, programación y fijación de políticas; siendo fundamental en este aspecto la participación de los integrantes de la institución educativa;
- El segundo hace referencia a la microactuación, en este nivel el trabajador social presta los servicios pertinentes de acuerdo al conocimiento directo de las necesidades específicas de los estudiantes, las familias y la comunidad educativa en general, utilizando para ello las técnicas más adecuadas y específicas de su intervención

Con posterioridad, se realiza un análisis siguiendo a Díaz Herráiz (2011), donde se especifican las funciones del trabajador social en el sistema educativo considerándolo como la figura de coordinación entre el ámbito familiar, escolar y sanitario. El autor realiza la siguiente clasificación de funciones:

- Con respecto al alumno:
 - Atender y resolver situaciones individuales: absentismo, bajo rendimiento, problemas de relación...
 - Detectar desajustes familiares: malos tratos, deficiencias alimentarias, desajustes personales...
 - Prevenir situaciones de inadaptación y delincuencia juvenil
 - Atender y coordinar a los equipos de salud mental infanto-juvenil
 - Atender y resolver situaciones grupales

Capítulo 4. Diseño y metodología de la investigación

- Comunicar al equipo el diagnóstico social del alumno
- Proporcional al centro la información necesaria de la situación sociofamiliar del alumno
- Con respecto a las familias:
 - Colaborar en el desarrollo de programas formativos dirigidos a las familias
 - Definir su papel en la escuela como agente educativo
 - Orientar en temas de evolución y desarrollo infantil, adolescente y juvenil.
 - Animar a la participación estable en la marcha del centro
 - Favorecer las relaciones familiares entre sí y de estas con el centro
 - Alentar la puesta en marcha de escuela de padres y madres
 - Motivar a los padres y madres para que tomen conciencia de su papel activo en la búsqueda de soluciones que puedan plantearse en los distintos niveles educativos
 - Difundir entre los padres y madres la importancia de tener un conocimiento del entorno en que está ubicado el centro
- Con respecto al centro:
 - Participar en el establecimiento de unas relaciones fluidas entre el centro y la familia
 - Colaborar en la elaboración del proyecto educativo de centro, especialmente en lo referente a los aspectos sociales y familiares de los alumnos escolarizados
 - Facilitar la información necesaria sobre los recursos existentes en la comunidad, así como las necesidades educativas y sociales que posibiliten una adecuada planificación educativa

Capítulo 4. Diseño y metodología de la investigación

- Planificar acciones de prevención y detección temprana
- Colaborar en trabajos de investigación sobre necesidades o problemas que se presenten para buscar soluciones a través de la programación
- Aportar el conocimiento que se posee de la realidad para apoyar las programaciones y la planificación educativa del centro
- Con respecto al profesorado:
 - Facilitar al profesorado información de la realidad sociofamiliar de los alumnos
 - Participar en las tareas de orientación familiar que realiza el tutor
 - Mejorar las relaciones y coordinación con el medio
 - Informar sobre los recursos disponibles y sobre el entorno social
 - Potenciar el acercamiento entre los diferentes agentes educativos
 - Elaborar y difundir materiales e instrumentos que sean de utilidad para el profesorado
 - Asesorar en aquellos aspectos que favorezcan el adecuado funcionamiento del centro
- Con respecto a la comunidad:
 - Aportar a la comunidad todos los medios de que dispone para su promoción
 - Colaborar con el movimiento asociativo estimulando actividades culturales
 - Coordinarse con los servicios existentes para dar respuestas globalizadas e integrales a las necesidades de sus alumnos

Posteriormente, se procede a clarificar de forma general, cuáles son las competencias específicas del trabajador social, es decir, que competencias dan lugar al

desarrollo de las principales funciones del trabajador social, para posteriormente determinar cuáles de estas funciones son o deben ser, directamente aplicables en el desempeño profesional del trabajador social en el ámbito educativo. Se tomó como base el cuestionario conformado por las 25 competencias que recoge el plan de estudios del Grado en trabajo social, utilizado por (Fernández Martínez, 2016) en su tesis Doctoral denominada: Estudio sobre las competencias específicas en el título de Grado en trabajo social de la Universidad de Almería: Una perspectiva desde los estudiantes.

Competencias específicas del título de Grado en trabajo social (UAL)

01. Establecimiento de relaciones profesionales
02. Intervención con individuos y colectivos para ayudarles a tomar decisiones
03. Orientación de una estrategia de intervención
04. Respuesta ante situaciones de crisis
05. Interacción con individuos y colectivos para conseguir cambios
06. Preparación, producción, implementación y evaluación de planes de intervención
07. Apoyo del desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades
08. Promoción del crecimiento, desarrollo e independencia de las personas
09. Trabajo con comportamientos que representan riesgo
10. Análisis y sistematización de la información
11. Mediación para resolver conflictos
12. Diseño, implementación y evaluación de proyectos de intervención social
13. Defensa de individuos y grupos
14. Preparación y participación en las reuniones de toma de decisiones
15. Resolución de situaciones de riesgo

16. Minimización y gestión del riesgo
17. Administración y responsabilización de su propio trabajo
18. Administración de recursos y servicios
19. Gestión de historias e informes sociales
20. Trabajo eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinarios y multiorganizacionales
21. Gestión y dirección de entidades de bienestar social
22. Actualización de los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo
23. Trabajo dentro de los estándares y aseguramiento del propio desarrollo profesional
24. Gestión de conflictos, dilemas y problemas sociales complejos
25. Promoción de las mejores prácticas del trabajo social

Una vez analizadas estas competencias y con el fin de complementar el análisis y la visión del estudio, se desarrolla una aproximación cualitativa sobre la base de la entrevista semiestructurada (Rodríguez Gómez, et al. 1999). Los participantes muestrales en esta parte del estudio lo han sido desde criterios de relevancia y oportunidad entre los profesionales trabajadores sociales que desempeñan su actividad en el marco educativo.

Una vez sintetizadas todas las entrevistas realizadas, teniendo en cuenta el concepto de competencia facilitado por Tobón (2006), realizando con posterioridad un análisis de Días Herráiz y López Luna y Chaparro Maldonado, y en base a las ya desarrolladas 25 competencias que recoge el plan de estudios del Grado en trabajo social se formula el cuestionario, donde se recoge por un lado las principales características que conforman el perfil sociodemográfico de los encuestados, y por otro lado se establece una propuesta de 34 competencias, que serán respondidas en base a una escala Likert con 5

opciones de respuesta, donde el 1 será “irrelevante/nada necesario” y el 5 será muy importante, totalmente necesaria.

4.3.2.2. Entrevista

- Entrevistada número 1: indica que las principales funciones del trabajador social en este ámbito son:
 - Control y seguimiento de situaciones de absentismo escolar, donde el trabajador social realizará el tratamiento y análisis de los expedientes proporcionados por los centros, así como el impulso y la coordinación de las actuaciones que se desarrollen en este campo en los centros docentes de su zona de actuación.
 - Gestión, estudio, valoración y tramitación de expedientes en relación al ingreso de estudiantes en residencias escolares, destinadas a familias en exclusión, menores que compaginan deporte y estudios y menores para los que no existe este recurso educativo próximo a su vivienda
 - Información y asesoramiento a familias problemáticas
 - Participación en el programa Aula domiciliaria y hospitalaria.
 - Coordinación interinstitucional
 - Orientación laboral y orientación educativa
- Entrevistada número 2: indica que la figura del trabajador social es cada vez menos representativa en el ámbito educativo, a pesar de ser una figura imprescindible no tiene asignadas todas las funciones o competencias que podría llevar a cabo el trabajador social en el ámbito escolar.

- Entrevistada número 3: indica que las principales funciones del trabajador social en este ámbito serían:
 - Detectar necesidades en el alumnado y sus familiares y promover una intervención profesional que garantice el bienestar de estas.
 - Realizar campañas, talleres y jornadas de creación de hábitos saludables, prevención de drogodependencias, información sobre sexo seguro y responsable...
 - Servir de nexo de unión entre colegio y el resto de las instituciones (coordinación interinstitucional)
 - Realizar programas de asesoramiento y trabajo con familias fomentando la participación de estas en el ámbito educativo y de desarrollo del menor.
 - Desarrollar proyectos de investigación que permitan la detección de necesidades en el ámbito educativo, así como la visibilidad de la figura del trabajador social en este ámbito.
- Entrevistada número 4: Indica que entre las principales funciones que debe desempeñar el trabajador social en el ámbito educativo se encontraría:
 - Realizar una coordinación tanto entre las distintas esferas que componen la institución educativa (alumnado, profesorado y padres) como entre esta institución y otros sistemas de protección social (coordinación interinstitucional), así como en el resto de las instituciones implicadas en la educación y desarrollo del menor (logopeda, psicólogo, actividades deportivas) y de forma que todos establezcan los mismos objetivos y una forma unidireccional de alcanzarlos.

Capítulo 4. Diseño y metodología de la investigación

- Detectar situaciones que requieren intervención familiar realizando un proyecto de intervención y derivando en caso necesario a servicios sociales o a un equipo especializado.
- Realizar campañas, talleres y jornadas de creación de hábitos saludables, prevención de drogodependencias, información sobre sexo seguro y responsable...
- Desarrollar proyectos de investigación que permitan la detección de necesidades en el ámbito educativo, así como la visibilidad de la figura del trabajador social en este ámbito.

Capítulo 5. Hacia una propuesta de catálogo de competencias del trabajador social en contextos educativos

Nuestro primer objetivo de investigación, como ya hemos señalado se focaliza en tratar de establecer un perfil competencial específico de los trabajadores, sociales en contextos institucionales educativos y/o escolares, identificando para ello un catálogo o inventario de cuáles podría ser dichas competencias para su desempeño profesional en dicho ámbito de intervención (Díaz Herráiz, 2011). Hay que señalar que no es nuestra intención inicial aportar un instrumento de medida de competencias o desempeño profesional en un ámbito determinado, sino identificar cuáles serían los componentes competenciales del perfil del trabajador social que se especialice en dicho ámbito de intervención educativo y/o escolar.

Anteriormente con ocasión de la implantación de los planes de estudios de grado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior algunos estudios como los de Farías Olavarría y Rodríguez Romero (2010) y Vázquez Aguado (2005) habían abordado el estudio, y de alguna forma la propuesta o implementación de las competencias específicas del trabajador social, en la misma línea continuaron los estudios Vázquez Aguado et al. (2011) o más recientemente Carrión Martínez et al. (2020), pero sin circunscribirse a ningún ámbito de desarrollo profesional específico. También se ha podido encontrar algún trabajo en el que solo se aborda una de las competencias, y sería del grupo de las genéricas, como es la competencia social del trabajador social en entornos escolares (Thompson et al., 2019).

Así, para encontrar un abordaje analítico de las competencias del trabajador social en el área o ámbito educativo nos tenemos que remitir a estudios de Díaz Herráiz (2003) o López Luna y Chaparro Maldonado (2006a; 2006b) que abordan sendas propuestas de tales competencias del trabajo social en escenarios educativos.

Con dichos antecedentes y un contexto cada vez más amplio para el desarrollo tanto del trabajo social como de la educación, en donde está emergiendo una visión en la que la propia institución escolar tiene nuevos retos conceptuales y de acción (Fernández Martínez et al., 2018;) y en la que son muchos los escenarios geopolíticos y sociales que de manera intensa apuntan hacia modelos y alternativas educativas que se proyectan más allá de la institución (Puyol Lerga y Hernández Hernández, 2009).

Además, ello conlleva la necesidad de que los diferentes perfiles interdisciplinarios deben configurar sus estatus tal y como indican Fernández Martínez y Pinel Martínez (2020), emergiendo pues como una tarea pertinente acercarnos al estudio empírico de cuáles pueden ser las competencias del trabajador social en ámbitos educativos.

Para ello nos hemos basado en aportaciones empíricas a través de un estudio piloto cualitativo sobre trabajadores sociales de larga experiencia en el sistema escolar, y en los estudios ya citados de Díaz Herráiz (2003) o López Luna y Chaparro Maldonado (2006a; 2006b), haciendo una propuesta inicial teórica de un catálogo de 33 competencias, que después de un proceso de depuración y simplificación cualitativo y cuantitativo han terminado en un inventario de 20 competencias que agrupamos estructuradas en 4 subescalas categorizadas con un criterio funcional-organizativo, proceso que detallamos a continuación.

5.1. Primera propuesta de Inventario de Competencias de base teórico experiencial

Para alcanzar la identificación de un inventario (Ventura León, 2020) que constituya un perfil competencial, nos parece que una de las aportaciones más fundamental debe venir desde la profesión, en concreto desde los profesionales del trabajo social que actúan en el sistema educativo.

Es por esto por lo que se analizan las entrevistas de las 4 profesionales y sus aportaciones, las cuales se han descrito como muestra cualitativa en el apartado de metodología.

Identificamos dentro de las competencias a desarrollar por el trabajador social el tratamiento y análisis de los expedientes de absentismo proporcionados por los centros escolares, tal y como señala LGC, trabajadora social perteneciente al Equipo de Orientación Educativa de la provincia, que indicó en la entrevista que corresponde a este profesional: el control y seguimiento de situaciones de absentismo escolar, donde el trabajador social realizará el tratamiento y análisis de los expedientes proporcionados por los centros, así como el impulso y coordinación de las actuaciones que se desarrollen en este campo en los centros docentes de su zona de actuación. La coordinación con residencias escolares para menores estudiantes es otra de las competencias del trabajador social reconocida por NMM, que especifica que el trabajador social: “Servirá de nexo de unión entre colegio y el resto de las instituciones (coordinación interinstitucional)”

La información y asesoramiento a familias problemáticas tal y como exponen las trabajadoras sociales LGC y NMM será otra de las funciones de este profesional que:

“Realizará programas de asesoramiento y trabajo con familias fomentando la participación de estas en el ámbito educativo y de desarrollo del menor”.

LGC muestra además que entre sus funciones y por consiguiente entre las funciones de estos profesionales en el ámbito educativo se realiza la participación en el programa Aula Domiciliaria y Educación Hospitalaria.

La coordinación interinstitucional, es señalada como otra de las competencias a desempeñar por esta disciplina, y así lo especifican LGC y MPR, esta última expone textualmente:

Que el trabajador social debe realizar una coordinación tanto entre las distintas esferas que componen la institución educativa (alumnado, profesorado y padres) como entre esta institución y otros sistemas de protección social (coordinación interinstitucional). Como con el resto de las instituciones implicadas en la educación y desarrollo del menor (logopeda, psicólogo, actividades deportivas) de forma que todos establezcan los mismos objetivos y una forma unidireccional de alcanzarlos. La orientación laboral y la orientación educativa, así como la gestión e información sobre becas para alumnos de Educación Especial, será otra de las competencias a desarrollar por el trabajador social.

El trabajador social deberá realizar una intervención familiar si el tutor del menor tiene sospechas de que se están produciendo episodios de violencia intrafamiliar, por lo que tal y como expone MPR el trabajador social desempeñará la función de: “detección de situaciones que requieren intervención familiar realizando un proyecto de intervención y derivando en caso necesario a servicios sociales o a un equipo especializado.” (E, MPR)

Según el estudio empírico piloto realizado, son 7 las principales competencias que el trabajador social desempeña en este ámbito tal y como recoge la Figura 1 que aparece a continuación.

Figura 1.

Síntesis de las competencias del estudio empírico piloto

Estudio Empírico Piloto
Tratamiento y análisis de los expedientes de absentismo proporcionados por los centros escolares
Coordinación con Residencias escolares para menores estudiantes
Información y asesoramiento a familias problemáticas (realización de visitas domiciliarias)
Participación en el programa Aula Domiciliaria y Educación Hospitalaria
Coordinación interinstitucional
Orientación laboral y Orientación educativa / Información sobre becas de para alumnos de Educación Especial
Intervienen si el tutor del menor tiene sospechas de que se están produciendo episodios de malos tratos

La construcción de la propuesta inicial de la relación de competencias profesionales de los trabajadores sociales en escenarios de educativos, preferentemente escolares, surgido de las aportaciones de profesionales de contrastada y dilatada experiencia, como ya se ha apuntado anteriormente es enriquecido a partir de las escasas aportaciones que sobre ello se pueden encontrar, en concreto en los estudios citados de Díaz Herráiz (2003) o López Luna y Chaparro Maldonado (2006a; 2006b).

Estos mismos autores nos permiten agregar 6 competencias relacionadas con la intervención del trabajador social en el ámbito profesional del sistema educativo:

- Asesorar a los maestros en aspectos que inciden en el rendimiento escolar
- Establecer coordinación con diferentes instituciones de Bienestar Social con el fin de remitir los casos que se consideren necesarios.

Capítulo 5. Hacia una propuesta de catálogo de competencias del trabajador social en contextos educativos

- Asesorar a los padres de familia cuando estos lo soliciten o el trabajador social lo considere necesario.
- Establecer coordinación con diferentes instituciones de Bienestar Social con el fin de remitir los casos que se consideren pertinentes.
- Orientar y asesorar a los docentes no sólo a nivel grupal, sino individualmente, cuando lo soliciten o cuando el trabajador social lo considere conveniente para lograr un mejor desempeño de su labor formativa
- Realizar seguimiento de caso con énfasis en familia y visita domiciliaria.

Mientras que de Díaz Herráiz (2003) sumamos otras 7:

- Atender a nivel individual las necesidades del alumno en problemas de tipo relacional o de desarrollo educativo para así prevenir posteriores situaciones de absentismo y delincuencia juvenil
- Informar de los distintos recursos existentes para paliar las necesidades que surjan mediante una adecuada planificación
- Trabajar en proyectos de colaboración familiar y programas formativos.
- Servir de guía en la evolución y desarrollo del menor en todos los niveles
- Coordinar la elaboración del proyecto educativo del centro centrándose en el ámbito social y familiar.
- Establecer programas de trabajo con menores que presentan necesidades educativas especiales
- Estudiar la situación sociofamiliar del alumno

Capítulo 5. Hacia una propuesta de catálogo de competencias del trabajador social en contextos educativos

En la siguiente figura se muestra una síntesis de las principales competencias basándonos en tres fuentes:

- El estudio piloto realizado
- El estudio de López Luna y Chaparro Maldonado
- El estudio de Díaz Herráiz

Figura 2.

Cuadro síntesis de las fuentes competenciales

COMPETENCIAS		
Estudio Empírico Piloto	López Luna y Chaparro Maldonado, (2006a, 2006b)	Díaz Herráiz (2003)
Tratamiento y análisis de los expedientes de absentismo proporcionados por los centros escolares	Asesorar a los maestros en aspectos que inciden en el rendimiento escolar	Atender a nivel individual las necesidades del alumno en problemas de tipo relacional o de desarrollo educativo para así prevenir posteriores situaciones de absentismo y delincuencia juvenil
Coordinación con Residencias escolares para menores estudiantes	Establecer coordinación con diferentes instituciones de Bienestar Social con el fin de remitir los casos que se consideren necesarios.	Informar de los distintos recursos existentes para paliar las necesidades que surjan mediante una adecuada planificación
Información y asesoramiento a familias problemáticas (realización de visitas domiciliarias)	Asesorar a los padres de familia cuando éstos lo soliciten o el Trabajador Social lo considere necesario.	Trabajar en proyectos de colaboración familiar y programas formativos. Servir de guía en la evolución y desarrollo del menor en todos los niveles
Participación en el programa Aula Domiciliaria y Educación Hospitalaria		Coordinar la elaboración del proyecto educativo del centro centrándose en el ámbito social y familiar.
Coordinación interinstitucional	Establecer coordinación con diferentes instituciones de Bienestar Social con el fin de remitir los casos que se consideren necesarios.	
Orientación laboral y Orientación educativa / Información sobre becas de para alumnos de Educación Especial	Orientar y asesorar a los docentes no sólo a nivel grupal, sino individualmente, cuando lo soliciten o cuando el Trabajador Social lo considere conveniente para lograr un mejor desempeño de su labor formativa	Establecer programas de trabajo con menores que presentan necesidades educativas especiales
Intervienen si el tutor del menor tiene sospechas de que se están produciendo episodios de malos tratos	Realizar seguimiento de caso con énfasis en familia y visita domiciliaria	Estudiar la situación socio familiar del alumno

En la siguiente figura se muestran las principales competencias que conformarían una propuesta inicial del catálogo, integrando las 3 fuentes antes señaladas.

Figura 3.

Propuesta inicial integrada de catálogo competencial en ámbitos educativos.

1.	Elaborar programas de prevención en aspectos relacionados con la drogadicción, educación sexual, enfermedades de transmisión sexual y educación en valores entre otros.
2.	Identificar y tratar los problemas que impiden el buen rendimiento del alumno tanto en el medio escolar como familiar.
3.	Asesorar a los alumnos con relación a sus hábitos de estudio y organización de su tiempo libre.
4.	Asesorar a la familia cuando lo solicite o cuando el Trabajador Social lo considere necesario.
5.	Asesorar a los maestros en aspectos sociales que inciden en el rendimiento escolar del alumnado.
6.	Orientar y asesorar a los docentes no sólo a nivel grupal, sino individualmente, cuando lo soliciten o cuando el Trabajador Social lo considere conveniente para lograr un mejor desempeño de su labor formativa.
7.	Coordinar junto con el equipo multiprofesional profesional (psicopedagogo/a y psicólogo/a) la capacitación de escuela de padres.
8.	Programar conferencias, charlas o reuniones encaminadas a que el maestro/profesor comprenda mejor al estudiante.
9.	Establecer coordinación con diferentes instituciones de bienestar social con el fin de remitir los casos que se consideren necesarios (bienestar familiar, bienestar social, comisaría de familia y juzgados).
10.	Atender los casos remitidos por los órganos directivos, o profesores y aquellos en los que el alumno o sus padres soliciten orientación.
11.	Participar en el consejo académico como representante del departamento de orientación.
12.	Colaborar en la creación de programas culturales y recreativos que beneficien al alumno.
13.	Establecer comunicación con los egresados por medio de encuentros anuales.
14.	Coordinar el proyecto de servicios sociales dentro del centro educativo.
15.	Participar en los comités de evaluación y promoción para colaborar en el análisis de los casos especiales.
16.	Solicitar apoyo a la asociación de madres y padres de familia para la puesta en marcha de proyectos o eventos que beneficien a cualquier estamento de la comunidad.
17.	Realizar seguimiento de casos con situaciones familiares especiales.
18.	Realizar la ficha social del alumnado.
19.	Realizar una evaluación sobre el progreso de los alumnos y exalumnos con el fin de determinar hasta qué punto el programa de orientación en particular y el currículo en general satisfacen las necesidades del estudiante y de la sociedad
20.	Crear proyectos encaminados al bienestar y crecimiento personal de los maestros.
21.	Realizar el tratamiento y análisis de los expedientes de absentismo proporcionados por los centros escolares.
22.	Realizar la coordinación con residencias escolares como función compensadora e integradora de los estudiantes.
23.	Llevar a cabo la orientación laboral del alumno que prevea realizar formación profesional.
24.	Participar en la orientación educativa de menores con necesidades educativas especiales.
25.	Intervenir en caso de que se detecten factores de riesgo para el menor a nivel familiar.
26.	Trabajar para que las familias tomen conciencia de que constituyen agentes educativos del menor.
27.	Realizar trabajos de investigación sobre las necesidades y problemáticas del alumnado y del funcionamiento del centro.
28.	Formar parte del movimiento asociativo poniendo en marcha actividades culturales.
29.	Realizar un análisis de la situación socioeconómica del alumnado solicitante de becas y ayudas.
30.	Poner en marcha actividades relacionadas con la imagen pública de la escuela para enmarcarla dentro del entorno social.
31.	Elaborar mapas de necesidades con el objetivo de confeccionar un catálogo de los principales recursos existentes.
32.	Analizar las expectativas de las madres y padres respecto a las posibilidades de sus hijos, así como las depositadas en el centro escolar.
33.	Informar al profesorado de aspectos relevantes y que sean necesarios tener en cuenta sobre la situación socio familiar del alumnado.

Propuesta inicial de trabajo hacia un inventario competencial del trabajador social en ámbitos educativos

Partiendo de las fuentes inspiradoras descritas, una empírico profesional y dos teóricas a partir de referencias preexistentes en otros estudios que sintetizamos en la (Figura 2), se elaboró una propuesta/inventario abierto, deliberadamente preliminar, de 33 posibles competencias (Figura 3), que someteremos a un proceso de reducción y/o depuración al considerar que varias de ellas podrían redundar resultando de interés simplificarse.

5.2. Propuesta reducida mediante un Análisis de Componentes Principales

A partir de la propuesta inicial de construcción empírico conceptual nuestro siguiente paso se ha orientado, en línea con Lloret Segura et al. (2014) o López Aguado y Gutiérrez Provecho (2019), a identificar un número menor de componentes que probablemente nos permitirá una información igual de relevante con mayor sencillez y menor complejidad de cara a proyectar pautas curriculares de formación en competencias de forma más asumible para los diseños curriculares y los procesos formativos derivados.

Para ello se planteó realizar un Análisis de Componentes Principales (Lloret-Segura et al., 2014) a fin de reducir a un número más manejable las variables, competencias de la propuesta inicial de 33 competencias/variables, sin pretensión de encontrar variables latentes, cuestión que podrá ser valorada como una tarea en el momento que el inventario resultante se transforme en una escala de evaluación del desempeño competencial.

A estos efectos se diseñó una escala tipo Likert con 33 ítem propositivos, uno por cada una de las competencias para la que se pidió a diferentes perfiles de sujetos, unos en

Capítulo 5. Hacia una propuesta de catálogo de competencias del trabajador social en contextos educativos

su fase final de formación de grado o posgrado y otros egresados (trabajadores sociales, educadores sociales, docentes de infantil y primaria y docentes de educación secundaria), que valorasen la importancia/necesidad que apreciaban en cada una de esas 33 competencias de la profesión de trabajador social para su posible desempeño en instituciones educativas. Dicha valoración se presentó en una escala de 1 a 5, que unido al tamaño maestral ya descrito en el capítulo de Metodología nos permitió una consideración de variables cuantitativas ordinales (Carballo Barcos y Guelmes Valdés, 2016). La escala ya descrita fue del 1 al 5, en donde 1- representa irrelevante/nada necesaria y 5- muy importante/totalmente necesaria.

Tabla 21.

Análisis de las principales competencias (Análisis de componentes principales)

Ítem competencias	F1	F2	F3	F4	h^2
Item31. Poner En Marcha Actividades Relacionadas Con La Imagen Publica Escuela	,767				,665
Item33. Analizar Expectativas Padres Respecto A Sus Hijos Y Al Centro	,721				,634
Item29. Formar Movimiento Asociativo	,700				,629
Item32. Elaborar Mapa De Necesidades Y Catalogo Recursos	,653				,607
Item30. Realizar Análisis Socioeconómico Concesión Becas Y Ayudas	,636				,490
Item21. Crear Proyectos Orientados Crecimiento Personal Maestros	,567				,586

Capítulo 5. Hacia una propuesta de catálogo de competencias del trabajador social en contextos educativos

Ítem competenciales	F1	F2	F3	F4	h^2
Item28. Realizar Trabajos De Investigación	,541				,537
Item24. Llevar A Cabo Orientación Laboral Alumno	,511				,577
Item19. Realizar Ficha Social Alumno	,501				,489
Item17.Solicitar Apoyo Asociación Madres Y Padres De Familia	,500				,536
Item26. Intervenir En Caso De Que Se Detecten Factores De Riesgo Familiar		,771			,678
Item18. Realizar Seguimiento casos Situaciones Familiares Especiales		,679			,576
Item27. Trabajar Para Que La Familia Tome Conciencia De Que Es Agente Educativo		,592			,571
Item25. Participar En La Orientación De Necesidades Educativas Especiales		,562			,584
Item34.Informar Al Profesorado De Aspectos Socioeconómicos Alumno		,517			,483
Item22. Realizar Seguimiento Análisis Absentismo		,504			,536
Item3.Asesorar Alumnos En Relación Estudio Y Tiempo Libre			,756		,636
Item6. Orientar Docentes Individualmente Para Mejor Labor Formativa			,613		,617
Item2.Identificar Problemas Que Impiden Rendimiento Alumno			,600		,598

Capítulo 5. Hacia una propuesta de catálogo de competencias del trabajador social en contextos educativos

Ítem competenciales	F1	F2	F3	F4	<i>h</i> ²
Item5. Asesorar A Maestros			,541		,565
Item8. Programar Conferencias Profesor Comprenda Mejor Estudiante			,524		,579
Item9. Coordinación Interinstitucional				,646	,544
Item7. Coordinar Con Equipo Interdisciplinar Escuela De Padres				,590	,548
Item4. Asesorar A Las Familias				,565	,495
Item15. Coordinar Proyecto De Servicios Sociales				,522	,571
Autovalor	6,066	4,310	4,282	3,556	
Porcentaje De Varianza Explicada	18,349	13,062	12,975	10,777	

Con respecto a la muestra el Análisis de Componentes Principales llevado a cabo cumple los criterios de Kaiser-Meyer-Olkin y la Prueba de esfericidad de Bartlett (Tabla 21), así como la idoneidad de la muestra también cumple los criterios señalados por los Lloret-Segura et al (2014) en el grado de moderada.

Tabla 22.

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,962
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	12580,360
	gl	528
	Sig.	,000

Figura 4.

Resumen de componentes a partir del Análisis de Componentes Principales

ITEM	COMP 1	COMP 2	COMP 3	COMP 4
01				
02			X	
03			X	
04				X
05			X	
06			X	
07				X
08			X	
09				X
10				
11				
12				
13				
15				X
16				
17	X			
18		X		
19	X			
20				
21	X			
22		X		
23				
24	X			
25		X		
26		X		
27		X		
28	X			
29	X			
30	X			
31	X			
32	X			
33	X			
34		X		

Este proceso de análisis y simplificación arrojó 4 componentes (00) con 25 ítems que serán aún más depurados en la siguiente etapa.

5.3. Propuesta por significación funcional a partir de la reducción por Análisis de Componentes Principales

Una vez depurada la relación inicial de competencias mediante una primera reducción y simplificación y apoyándonos referencialmente en el Análisis de Componentes Principales, se nos planteó la necesidad de someterla a un proceso de análisis y reflexión cualitativa de base conceptual, profesional y funcional con la participación de los profesionales del trabajo social que por su experiencia en el campo educativo nos podrían iluminar y subsanar algunas redundancias o incongruencias presentes en los componentes que emergen tras el análisis estadístico.

Queremos resaltar que la tarea de abordamiento de análisis estadístico ha sido una herramienta de aproximación y ayuda en nuestra meta de alumbrar un inventario de competencias del trabajador social en ámbito educativo y no se trata del ortodoxo procedimiento de validación factorial de un instrumento de medida. Por lo tanto, en esa dirección de alcanzar un inventario válido de competencias, la etapa de depuración estadística no ha sido considerada como la última acción antes de identificar los componentes competenciales, los cuales se van a proponer a partir de otra etapa de análisis conceptual y/o funcional por juicio de expertos. Por ello después de retornar a un proceso de análisis y depuración con una nueva exposición del resultado de los componentes principales al propio equipo de investigación y a los profesionales del trabajo social con los que iniciamos este proceso de elaboración de una propuesta inventario de competencias del trabajador social en el ámbito educativo, se delimita un nuevo listado de 20 competencias agrupadas en torno a 4 categorías (competencias instrumentales, competencias con familias, competencias con estudiantes y competencia

Capítulo 5. Hacia una propuesta de catálogo de competencias del trabajador social en contextos educativos

con docentes), 3 de las cuales a su vez se incardinan en torno a una *supracategoría* (competencias específicas para el ámbito educativo).

De una parte, 5 competencias que se incardinan en la categoría de competencias de instrumentales para la acción estratégica, las cuales representan habilidades y capacidades de la profesión del trabajo social para cualquier ámbito de intervención, aunque singularizadas en este caso para el ámbito educativo.

Figura 5.

Estructura final de categorías competenciales propuesta

Supracategoría	Categoría	Competencias
Competencias instrumentales y transversales C1		C11.ITEM32.ELABORAR MAPA DE NECESIDADES Y CATALOGO RECURSOS
		C12.ITEM30. REALIZAR ANALISIS SOCIOECONOMICO CONCESION BECAS Y AYUDAS
		C13.ITEM28. REALIZAR TRABAJOS DE INVESTIGACION
		C14.ITEM9. COORDINACION INTERINSTITUCIONAL
		C15.ITEM15. COORDINAR PROYECTO DE SERVICIOS SOCIALES
Competencias sectoriales del ámbito educativo	C2.FAMILIA	C21.ITEM17.SOLICITAR APOYO ASOCIACION MADRES Y PADRES DE FAMILIA
		C22.ITEM26. INTERVENIR EN CASO DE QUE SE DETECTEN FACTORES DE RIESGO FAMILIAR
		C23.ITEM18. REALIZAR SEGUIMIENTO CASOS SITUACIONES FAMILIARES ESPECIALES
		C24.ITEM27. TRABAJAR PARA QUE LA FAMILIA TOME CONCIENCIA DE QUE ES AGENTE EDUCATIVO
		C25.ITEM33.ANALIZAR EXPECTATIVAS PADRES RESPECTO A SUS HIJOS Y AL CENTRO
	C3.ESTUDIANTE S	C31.ITEM22. REALIZAR SEGUIMIENTO ANALISIS ABSENTISMO
		C32.ITEM19. REALIZAR FICHA SOCIAL ALUMNO
		C33.ITEM3.ASESORAR ALUMNOS EN RELACION ESTUDIO Y TIEMPO LIBRE
		C34.ITEM2.IDENTIFICAR PROBLEMAS QUE IMPIDEN RENDIMIENTO ALUMNO
		C35.ITEM24. LLEVAR A CABO ORIENTACION LABORAL ALUMNO
	C4.DOCENTES	C41.ITEM6. ORIENTAR DOCENTES INDIVIDUALMENTE PARA MEJOR LABOR FORMATIVA
		C42.ITEM21.CREAR PROYECTOS ORIENTADOS CRECIMIENTO PERSONAL MAESTROS
		C43.ITEM8. PROGRAMAR CONFERENCIAS PROFESOR COMPRENDA MEJOR ESTUDIANTE
		C44.ITEM25. PARTICIPAR EN LA ORIENTACION DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
		C45.ITEM34.INFORMAR AL PROFESORADO DE ASPECTOS SOCIOECONOMICOS ALUMNO

Capítulo 5. Hacia una propuesta de catálogo de competencias del trabajador social en contextos educativos

En la (Figura 5) se recoge nuestra propuesta final de inventario de competencias del trabajador social en ámbitos educativos, que será sobre la que analizaremos la perspectiva de diferentes grupos de actores a la hora de percibir desde sus ópticas diferenciales esta propuesta de competencias del trabajo social en el ámbito educativo.

Figura 6.

Inventario de categorías del trabajo social en ámbitos educativos

	Competencias estratégicas y transversales	Competencias sectoriales del ámbito educativo		
		C2 FAM	C3 EST	C4 DOC
ITEM32. ELABORAR MAPA DE NECESIDADES Y CATALOGO RECURSOS	X			
ITEM30. REALIZAR ANALISIS SOCIOECONOMICO CONCESION BECAS Y AYUDAS	X			
ITEM28. REALIZAR TRABAJOS DE INVESTIGACION	X			
ITEM17. SOLICITAR APOYO ASOCIACION MADRES Y PADRES DE FAMILIA		X		
ITEM26. INTERVENIR EN CASO DE QUE SE DETECTEN FACTORES DE RIESGO FAMILIAR		X		
ITEM18. REALIZAR SEGUIMIENTO CASOS SITUACIONES FAMILIARES ESPECIALES		X		
ITEM27. TRABAJAR PARA QUE LA FAMILIA TOMA CONCIENCIA DE QUE ES AGENTE EDUCATIVO		X		
ITEM33. ANALIZAR EXPECTATIVAS PADRES RESPECTO A SUS HIJOS Y AL CENTRO		X		
ITEM22. REALIZAR SEGUIMIENTO ANALISIS ABSENTISMO			X	
ITEM19. REALIZAR FICHA SOCIAL ALUMNO			X	
ITEM3. ASESORAR ALUMNOS EN RELACION ESTUDIO Y TIEMPO LIBRE			X	
ITEM2. IDENTIFICAR PROBLEMAS QUE IMPIDEN RENDIMIENTO ALUMNO			X	
ITEM24. LLEVAR A CABO ORIENTACION LABORAL ALUMNO			X	
ITEM6. ORIENTAR DOCENTES INDIVIDUALMENTE PARA MEJOR LABOR FORMATIVA				X
ITEM21. CREAR PROYECTOS ORIENTADOS CRECIMIENTO PERSONAL MAESTROS				X
ITEM8. PROGRAMAR CONFERENCIAS PROFESOR COMPRENDA MEJOR ESTUDIANTE				X
ITEM25. PARTICIPAR EN LA ORIENTACION DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES				X
ITEM34. INFORMAR AL PROFESORADO DE ASPECTOS SOCIOECONOMICOS ALUMNO				X
ITEM9. COORDINACION INTERINSTITUCIONAL	X			
ITEM15. COORDINAR PROYECTO DE SERVICIOS SOCIALES	X			

5.4. Fiabilidad del Inventario de Competencias del Trabajador Social en el Ámbito Educativo

Antes de adentrarnos en el estudio de opinión de los diferentes colectivos intervinientes vamos a analizar la validez de las propuestas, con posterioridad destacamos algunos datos del Inventario de Competencias del trabajador social en el ámbito educativo a partir de nuestro propio espacio maestral.

Tabla 23.

Fiabilidad del Inventario

Alfa de Cronbach	N de elementos
,928	20

Tras el análisis realizado podemos indicar que es un resultado de fiabilidad excelente (Tabla 23) siguiendo a De Vellis (2012) y Kaplan y Saccuzzo (2006). Además, consideraremos un Índice global de valoración (Tabla 24) a partir de la media de las 20 competencias.

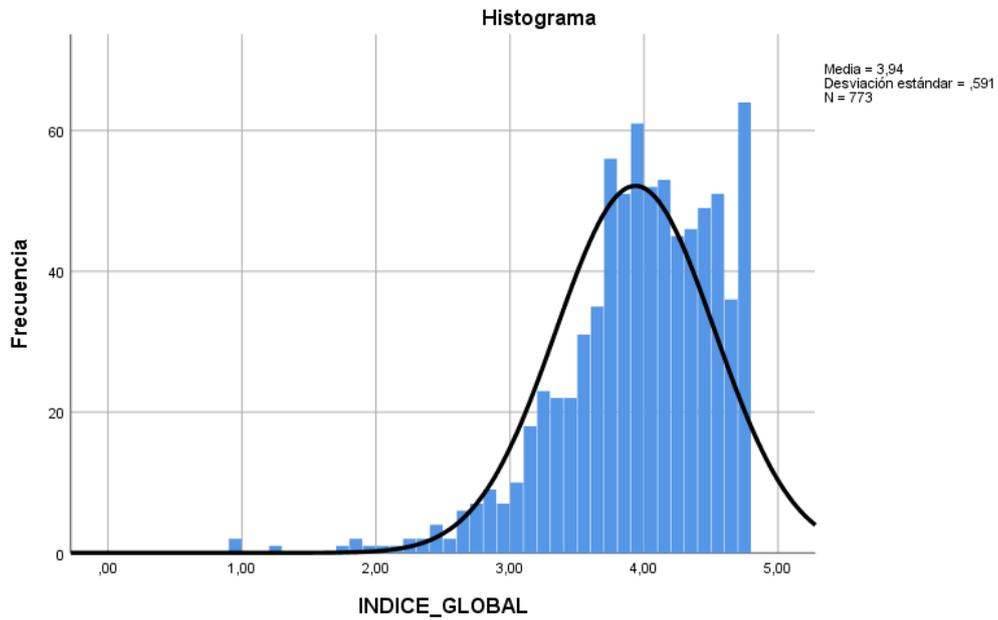
Tabla 24.

Índice global de valoración

N	Válido	773
	Perdidos	86
Media		3,9351
Mediana		4,0000
Asimetría		-1,109
Curtosis		2,269

Figura 7.

Fiabilidad del inventario.



Con mediana en 4, asimetría negativa y curtosis positiva obtenemos una imagen empírico observacional, antes de otros análisis, de un alto nivel de valoración de las competencias recogidas en el Inventario.

También recogemos los resultados parciales de las 4 categorías (subescalas) (Tabla 25).

Tabla 25.

Estadísticos de las categorías competenciales

	COMPETENCIAS TRANSVERSALES	COMPETENCIAS CON FAMILIA	COMPETENCIAS CON ESTUDIANTES	COMPETENCIAS CON DOCENTES	
N	Válido	835	817	837	829
	Perdidos	24	42	22	30
Media		4,1040	4,2184	4,0984	4,0789
Mediana		4,2000	4,4000	4,2000	4,2000
Asimetría		-,933	-1,237	-1,078	-1,031
Curtosis		1,187	2,332	1,593	1,069

Figura 8.

Competencias transversales

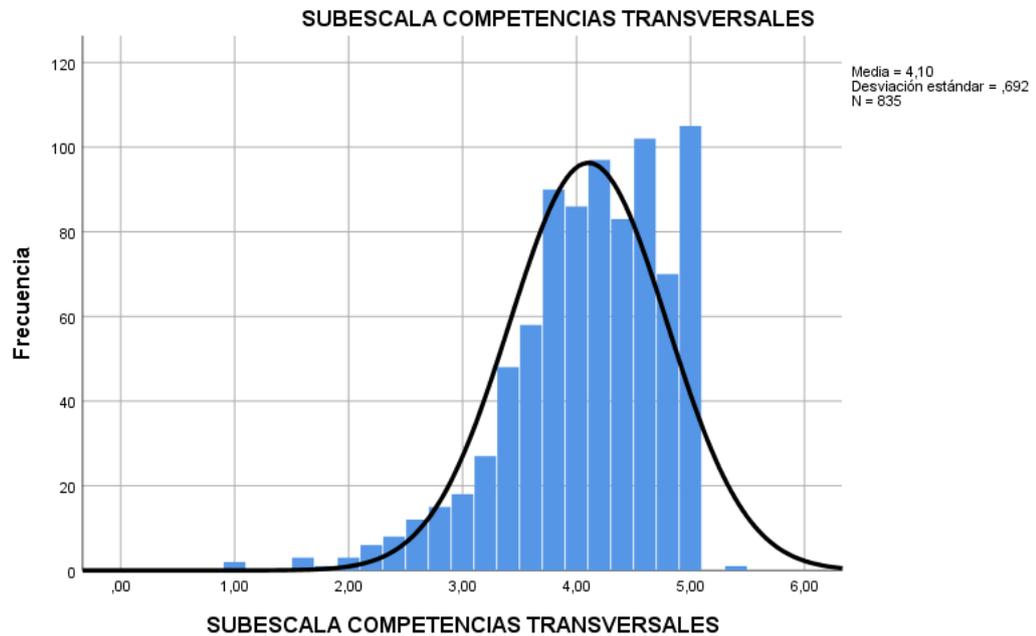


Figura 9.

Competencias con familia

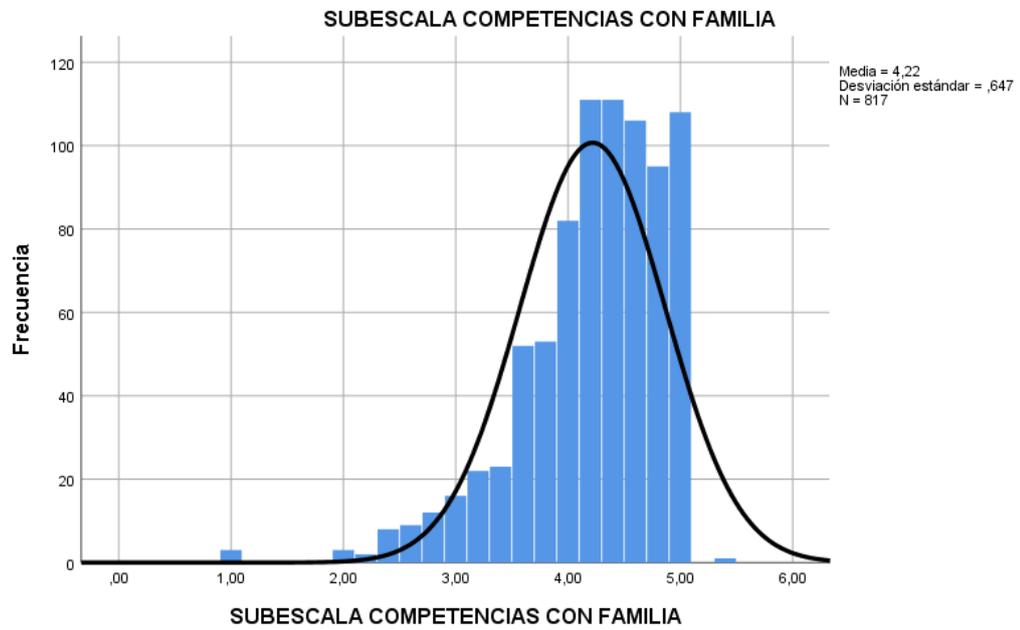


Figura 10.

Competencias con estudiantes

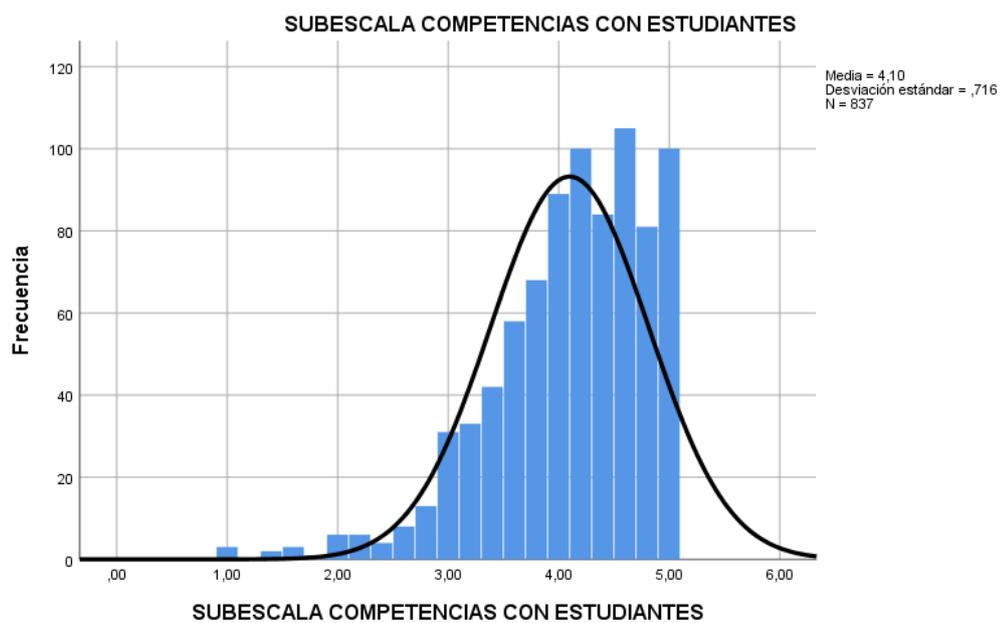
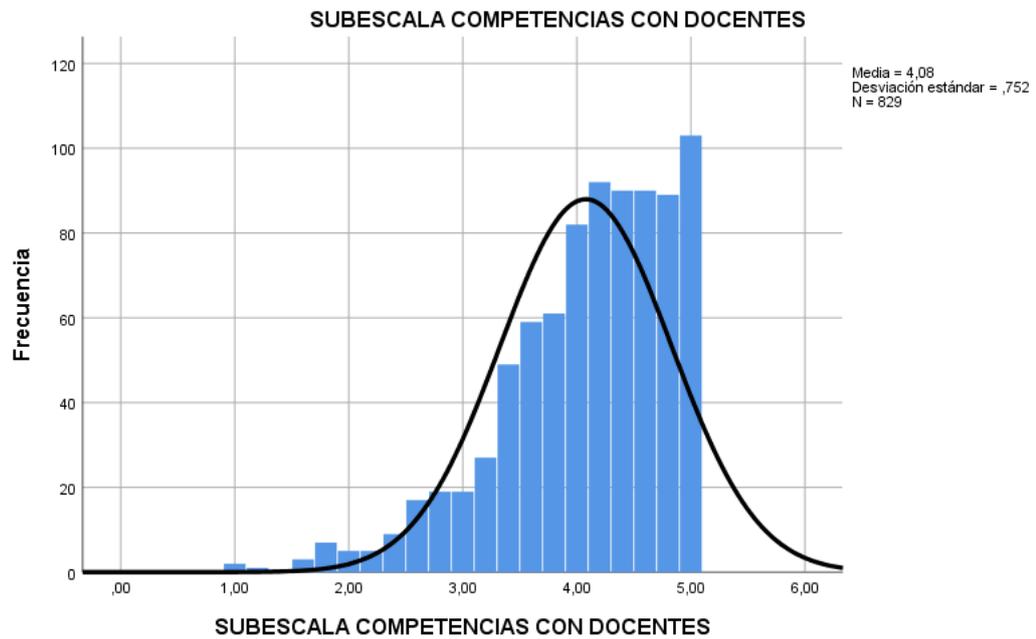


Figura 11.

Competencias con docentes



Al igual que en el índice global con medianas superiores a 4 asimetrías negativas y curtosis positivas, en las cuatro categorías competenciales nos vuelven a trasladan una imagen empírico observacional, antes de otros análisis, de un alto nivel de valoración de las competencias de las cuatro categorías que de otra parte presentan niveles de fiabilidad entre buenos y excelentes (Tabla 26-27-28 y 29).

Tabla 26.

Fiabilidad categoría Competencias instrumentales (C1)

Alfa de Cronbach	N de elementos
,774	5

Tabla 27.

Fiabilidad categoría Competencias con familia (C2)

Alfa de Cronbach	N de elementos
,784	5

Tabla 28.

Fiabilidad categoría Competencias con estudiantes (C3)

Alfa de Cronbach	N de elementos
,754	5

Tabla 29.

Fiabilidad categoría Competencias con profesorado (C4)

Alfa de Cronbach	N de elementos
,807	5

Capítulo 6. Resultados

6.1. Sobre la percepción de necesidad general y dedicación

- a) *Valoración global y preferencias organizativas Necesidad global del trabajador social y preferencias de dedicación (Ítem 35– 36 – 37)*

Tabla 30.

Descriptivos

<i>ITEM35</i>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
ITEM35.VALORACIÓN GLOBAL	814	1,00	5,00	4,4926	,80241
N válido (por lista)	814				

En primer lugar, se analiza si cumple la prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) la distribución del ítem 35 (Valoración global), lo que a su vez nos sirve como prueba de contraste no paramétrico de una sola muestra (Tabla 30).

Tabla 31.

(C4) Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

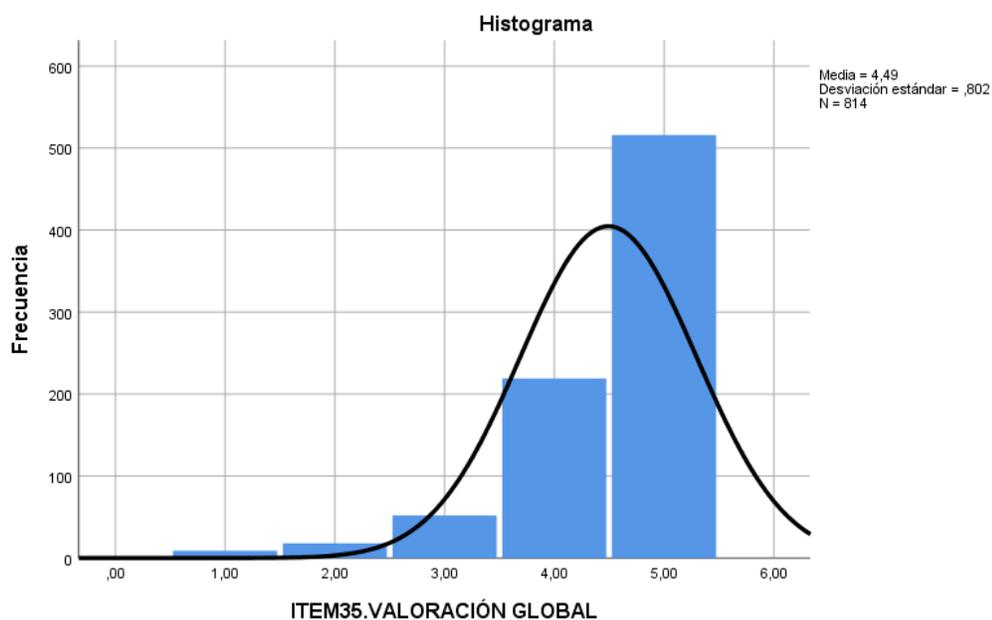
ITEM35.VALORACIÓN GLOBAL		
N		814
Parámetros normales ^{a,b}	Media	4,4926
	Desv. Desviación	,80241
Estadístico de prueba		,370
Sig. asintótica(bilateral)		,000 ^c

a) La distribución de prueba es normal.

b) Corrección de significación de Lilliefors.

Figura 12.

Valoración global



Se observa que es muy significativa la desviación de la distribución de la valoración global de la necesidad de la figura del trabajador social en las instituciones educativas con respecto a una distribución normal de contraste.

Tabla 32.

Preferencias modo de dedicación: interna/departamento-externa/equipo de orientación (Ítem 36).

ITEM36. VALORA SI EL TS DEBE PERTENECER A LA PLANTILLA DEL CENTRO O EQUIPO EXTERNO			
	N observado	N esperada	Residuo
PLANTILLA CENTRO	658	419,0	239,0
EQUIPO EXTERNO	180	419,0	-239,0
Total	838		

Tabla 33.

Estadísticos de prueba

Chi-cuadrado	272,654 ^b
gl	1
Sig. asintótica	,000
a) 0 casillas (0,0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 351,5.	
b) 0 casillas (0,0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 419,0.	

El valor de Chi cuadrado es significativo (.000) de lo que podría ser una distribución neutra (50% externo-equipo de sector vs 50% interno-departamento), podemos indicar por tanto que existe un amplio consenso/opinión, tanto entre estudiantes, profesionales del trabajo social y docentes acerca de la necesidad de disponer de la figura profesional del trabajador social en el sistema educativo, pero preferentemente como miembro de la plantilla del centro (esa es la situación en los IES).

Tabla 34.

Preferencias modo de dedicación: parcial o completa (Ítem 37)

ITEM37.EL TS DEBE DEDICARSE A TIEMPO COMPLETO O PARCIAL			
	N observado	N esperada	Residuo
TIEMPO COMPLETO	552	351,5	200,5
TIEMPO PARCIAL	151	351,5	-200,5
Total	703		

Tabla 35.

Estadísticos de prueba: Chi cuadrado para una muestra.

ITEM37.EL TS DEBE DEDICARSE A TIEMPO COMPLETO O PARCIAL

Chi-cuadrado	228,735 ^a
gl	1
Sig. asintótica	,000

a) 0 casillas (0,0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 351,5.

b) 0 casillas (0,0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 419,0.

El valor de Chi cuadrado es significativo (.000) de lo que podría ser una distribución neutra (50% parcial vs 50% completo), existiendo por tanto un amplio consenso/opinión, tanto entre estudiantes, profesionales del trabajo social y docentes acerca de la necesidad de disponer de la figura profesional del trabajador social en el sistema educativo, pero preferentemente a tiempo completo (esa es la situación en los IES).

6.2. Percepción de valoración global

6.2.1. Percepción de valoración global y su relación con las variables de género y situación estudiante/profesional (S03)

a) Percepción de valoración global y su relación con las variables de género

Aplicamos la prueba no paramétrica de Mann-Whitney

Tabla 36.

Rangos.

	GENERO	N	Rango promedio	Suma de rangos
ITEM35.	MASCULINO	149	361,92	53926,50
VALORACIÓN GLOBAL	FEMENINO	649	408,13	264874,50
	Total	798		

Tabla 37.

Estadísticos de prueba

ITEM35.VALORACIÓN GLOBAL	
U de Mann-Whitney	42751,500
Sig. asintótica(bilateral)	,009

Partiendo de la situación de que ambos subgrupos presentan medias altas, el rango medio del subgrupo mujer es significativamente más alta (.027) que la media del subgrupo

Capítulo 6. Resultados

hombre en cuanto a la valoración de la necesidad del profesional del trabajo social en el sistema educativo.

b) Percepción de valoración global y su relación con las variables docente-profesional.

Aplicamos la prueba no paramétrica de Mann-Whitney

Tabla 38.

Estadísticos de prueba

	SITUACION PROFESIONAL	N	Rango promedio	Suma de rangos
ITEM35.VALORACIÓN GLOBAL	DOCENTE/PROFESIONAL	203	333,69	67738,50
	ESTUDIANTE	599	424,48	254264,50
	Total	802		

Tabla 39.

Variable de agrupación: SITUACION PROFESIONAL

ITEM35.VALORACIÓN GLOBAL	
U de Mann-Whitney	47032,500
Sig. asintótica(bilateral)	,000

Partiendo de la situación de que ambos subgrupos presentan rangos medios altos, el rango medio del subgrupo estudiantes es significativamente más alto (.000) que el del subgrupo de profesionales en cuanto a la valoración de la necesidad del profesional del trabajo social en el sistema educativo.

c) Relación de Índice global y Valoración global. (Ítem 35-Variable 40 base de datos)

Figura 13.

Relación índice global

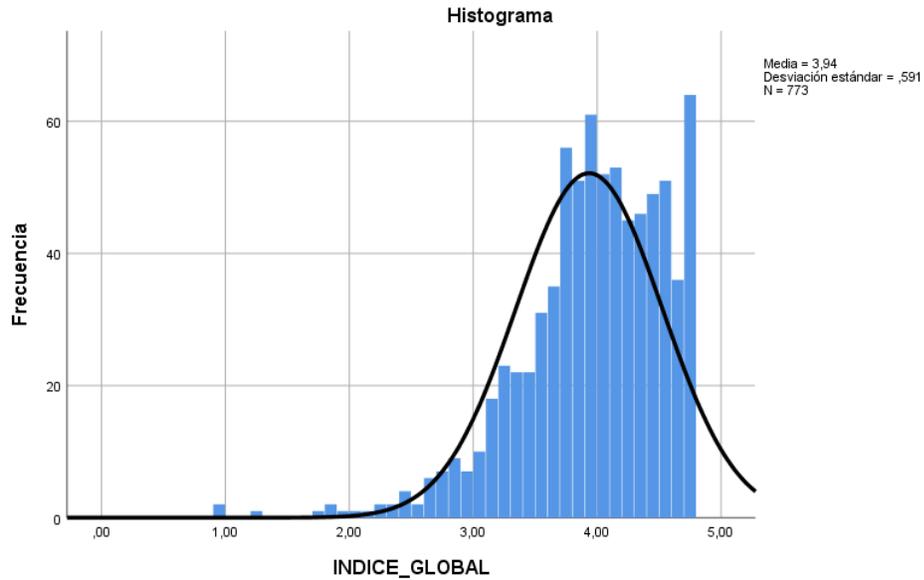
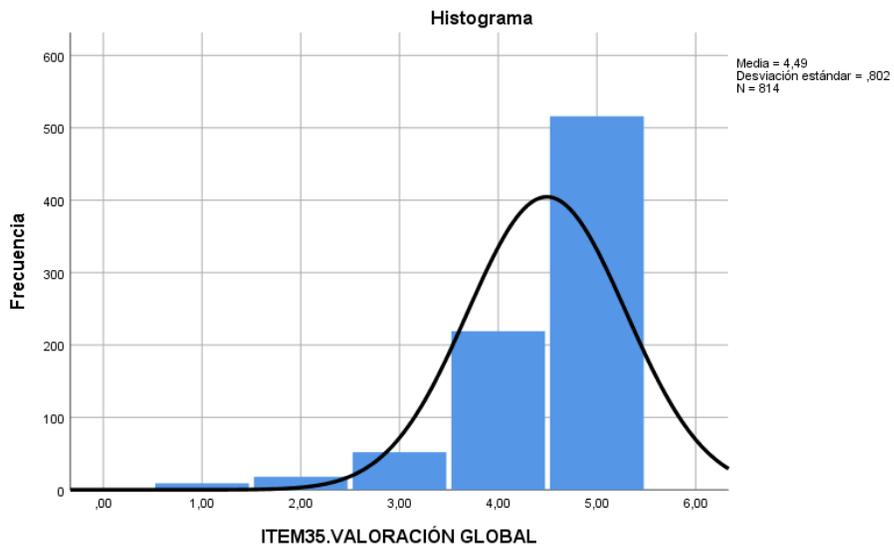


Figura 14.

Relación valoración global



Capítulo 6. Resultados

Al tratarse de una variable que podemos considerar de escala, Índice global y otra ordinal aplicaremos la correlación no paramétrica de Spearman.

Tabla 40.

Correlación

				ITEM35.VALORACIÓN	
				INDICE_GLOBAL	GLOBAL
Rho	de	INDICE	Coefficiente	de	1,000
Spearman		GLOBAL	correlación		0,462**
			Sig. (bilateral)		0,000
			N	773	739
			N	739	814

***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

Es un resultado que nos plantea una cuestión ya clásica en las escalas perceptivas, a saber, como un ítem global, puede tener una correlación importante con la visión integrada de los resultados del cuestionario.

6.2.3. La Perspectiva de los profesionales

Recurrimos a un análisis no paramétrico, aplicando la prueba de Kruskal Wallis, se confirma los resultados significativos.

- a) Relación de la valoración global según el tipo de titulación

Tabla 41.

Relación de la valoración global según el tipo de titulación

	TITULACION AGRUPADA	N	Rango promedio
ITEM35.VALORACIÓN GLOBAL	PROFESION SOCIAL	8	139,56
	DOCENTES	165	100,12
	OTROS	23	72,57
	Total	196	

Tabla 42.

Estadístico de prueba^{a,b} Kruskal Wallis

ITEM35.VALORACIÓN GLOBAL	
H de Kruskal-Wallis	10,734
gl	2
Sig. asintótica	0,005

Las valoraciones del subgrupo profesión social (TS, ES) es significativamente más alta (.000) que la del subgrupo docentes y que del subgrupo otros en cuanto a la valoración de la necesidad del profesional del trabajo social en el sistema educativo.

- b) Relación de la valoración global con los años de experiencia profesional.

Se pueden considerar dos variables cuantitativas

Tabla 43.

Estadístico de prueba^{a,b} Kruskal Wallis

		<i>Correlación</i>	
		ITEM35.VALORACIÓN GLOBAL	
AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE/PROFESIONAL	Correlación de Pearson		0,013
	Sig. (bilateral)		0,862
	N		191

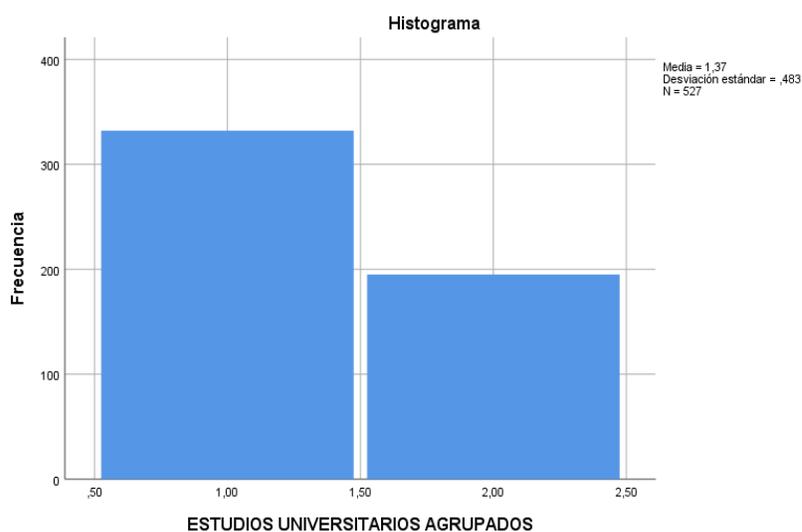
Nos encontramos con una correlación no significativa entre la valoración general de la necesidad del trabajo social en ámbitos educativos y los años de experiencia profesional

6.2.4. La Perspectiva de los estudiantes

Con carácter previo se ha realizado la recodificación del ítem ESTUDIOS.UNIVERSITARIOS (Figura 15) se realiza en torno a crear dos categorías: 1, los estudiantes de trabajo social; y 2, los que no son estudiantes de trabajo social.

Figura 15.

Ítem Estudios. Universitarios Agrupados (S03.B.1)



Capítulo 6. Resultados

a) Tabla. Valoración global y su relación con la titulación cursada

Teniendo en cuenta la falta de normalidad de la variable ítem 35, realizaremos una comparación no paramétrica mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 44.

Rangos

	ESTUDIOS		Rango	
	UNIVERSITARIOS	N	promedio	Suma de rangos
ITEM35.VALORACIÓN	1,00	320	274,99	87997,00
GLOBAL	2,00	188	219,62	41289,00
	Total	508		

Tabla 45.

Prueba U de Mann-Whitney

Estadísticos de prueba ^a	
ITEM35.VALORACIÓN GLOBAL	
U de Mann-Whitney	23523,000
Sig. asintótica(bilateral)	0,000

a. Variable de agrupación: ESTUDIOS UNIVERSITARIOS AGRUPADOS

Capítulo 6. Resultados

Es muy significativa la diferencia a favor de los estudiantes en trabajo social, pero en general la orientación es muy alta en todos los estudiantes, incluso en el subgrupo que no estudian trabajo social.

b) Tabla. Valoración global y su relación con la Universidad (S03.B2)

Aplicamos la Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis

Tabla 46.

Rangos por universidad

	UNIVERSIDAD	N	Rango promedio
ITEM35.VALORACIÓN GLOBAL	UAL	246	278,13
	UGR	242	326,18
	UHU	107	279,94
	Total	595	

Tabla 47.

Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
ITEM35.VALORACIÓN GLOBAL	
H de Kruskal-Wallis	16,632
gl	2
Sig. asintótica	0,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: UNIVERSIDAD

Capítulo 6. Resultados

Encontramos una diferencia significativa (con todos los análisis realizados) a favor de los estudiantes de la UGR, si bien en este caso puede estar influyendo la interacción con la variable estudios universitarios que cursan, al ser una muestra pura de trabajo social, mientras que UAL y UHU es más heterogénea.

c) tabla. Valoración global y su relación año que cursan en la carrera (S03.B4)

Aplicamos la Prueba de Kruskal-Wallis

Tabla 48.

Rangos

AÑO DE CARRERA QUE ESTÁS			
	CURSANDO	N	Rango promedio
ITEM35.VALORACIÓN	PRIMERO	286	242,73
GLOBAL	SEGUNDO	98	255,70
	TERCERO	91	285,45
	CUARTO	31	252,08
	Total	506	

Tabla 49.

Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
ITEM35.VALORACIÓN GLOBAL	
H de Kruskal-Wallis	9,449
gl	3
Sig. asintótica	,024

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: AÑO DE CARRERA QUE ESTÁS CURSANDO

Encontramos diferencias significativas en función del año que están cursando, siendo los cursos de 2° y 3° los que valoran la necesidad del trabajo social en ámbitos educativos de forma significativamente mayor.

6.3. Valoración/necesidad de competencias instrumentales-transversales

Después de analizar la valoración/percepción global de la necesidad de las competencias del trabajador social en el ámbito educativo (ítem 35-36-37) y su relación con variables como universidad, género, tipos de estudios, situación estudiante-profesional-docente, ahora desarrollaremos un proceso de análisis similar sobre la percepción de

necesidad competencias instrumentales-transversales (C1: como variable nueva que agrupa cinco ítem iniciales: I09-I15-I28-I30-I32)

Tabla 50.

Estadísticos descriptivos de competencias transversales

	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
SUBESCALA	835	4,1040	,69187	1,00	5,40
COMPETENCIAS					
TRANSVERSALES					

Tabla 51.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	SUBESCALA TRANSVERSALES	COMPETENCIAS
N		835
Parámetros normales ^{a,b}	Media	4,1040
	Desv. Desviación	,69187
Estadístico de prueba		,104
Sig. asintótica(bilateral)		,000 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Aplicando la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov para una muestra queda evidenciado que la distribución de la categoría se aleja significativamente de la distribución normal que se ha utilizado como contraste.

Capítulo 6. Resultados

a) Tabla. Docente/profesional o estudiante(S03)

Aplicamos la Prueba no paramétrica de comparación de rangos, U de Mann-Whitney:

Tabla 52.

Comparación de rangos, U de Mann-Whitney

	SITUACION PROFESIONAL	N	Rango promedio	Suma de rangos
CATEGORÍA COMPETENCIAS TRANSVERSALES (C1)	DOCENTE/	215	357,07	76769,00
	PROFESIONAL			
	ESTUDIANTE	608	431,43	262307,00
	Total	823		
ITEM9. COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL	DOCENTE/	221	398,10	87980,00
	PROFESIONAL			
	ESTUDIANTE	621	429,83	266923,00
	Total	842		
ITEM15. COORDINAR PROYECTO DE SERVICIOS SOCIALES	DOCENTE/	220	391,60	86152,50
	PROFESIONAL			
	ESTUDIANTE	621	431,41	267908,50
	Total	841		
ITEM28. REALIZAR TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	DOCENTE/	218	321,96	70188,00
	PROFESIONAL			
	ESTUDIANTE	622	455,04	283032,00
	Total	840		
ITEM30. REALIZAR ANÁLISIS SOCIOECONOMICO CONCESIÓN BECAS Y AYUDAS	DOCENTE/	219	395,40	86592,50
	PROFESIONAL			
	ESTUDIANTE	616	426,03	262437,50
	Total	835		
ITEM32.ELABORAR MAPA DE NECESIDADES Y CATALOGO RECURSOS	DOCENTE/	218	394,90	86089,00
	PROFESIONAL			
	ESTUDIANTE	619	427,49	264614,00
	Total	837		

Tabla 53.

Prueba no paramétrica de comparación de rangos, U de Mann-Whitney

		Estadísticos de prueba ^a					
		C1_COMP_INST	ITEM9.	ITEM15.	ITEM28.	ITEM30.	ITEM32.
U de Mann-Whitney	R	53549,000	63449,000	61842,500	46317,000	62502,500	62218,000
Sig. asintótica(bilateral)		,000	,068	,026	,000	,086	,073

a. Variable de agrupación: SITUACION PROFESIONAL

Tanto para la Categoría en su conjunto (C1), como para cada una de las 5 competencias que la componen encontramos una mayor valoración por parte de los estudiantes, pero las diferencias significativas se reducen a la categoría en su conjunto y en las competencias de los ítem 15 y 28.

b) *Análisis de la variable género (S01)*. Aplicamos la Prueba no paramétrica de comparación de rangos, U de Mann-Whitney.

Tabla 54.

Prueba no paramétrica de comparación de rangos, U de Mann-Whitney

	GENERO	N	Rango promedio	Suma de rangos
SUBESCALA COMPETENCIAS TRANSVERSALES	MASCULINO	156	376,77	58775,50
	FEMENINO	660	416,00	274560,50
	Total	816		
ITEM9. COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL	MASCULINO	158	384,27	60714,50
	FEMENINO	678	426,48	289151,50
	Total	836		
ITEM15. COORDINAR PROYECTO DE SERVICIOS SOCIALES	MASCULINO	158	389,01	61464,00
	FEMENINO	677	424,77	287566,00
	Total	835		
ITEM28. REALIAR TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	MASCULINO	156	392,12	61171,00
	FEMENINO	678	423,34	287024,00
	Total	834		
ITEM30. REALIZAR ANÁLISIS SOCIOECONOMICO CONCESIÓN BECAS Y AYUDAS	MASCULINO	158	415,04	65577,00
	FEMENINO	670	414,37	277629,00
	Total	828		
ITEM32.ELABORAR MAPA DE NECESIDADES Y CATALOGO RECURSOS	MASCULINO	157	410,28	64413,50
	FEMENINO	674	417,33	281282,50
	Total	831		

Tabla 55.

Prueba no paramétrica de comparación de rangos, U de Mann-Whitney

	C1_COMP_INSTR	ITEM9	ITEM15	ITEM28	ITEM30	ITEM32
U de Mann-Whitney	46529,500	48153	48903	48925	52844	52010
Sig. asintótica(bilateral)	,060	,030	,074	,118	,973	,728

a. Variable de agrupación: GENERO

No encontramos, en el conjunto de la categoría, diferencias en torno al género, salvo en la competencia: COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL, donde las mujeres la consideran más relevante en el contexto educativo.

6.3.1 La percepción de los profesionales

- a) Relación con el tipo de titulación agrupada en 3 categorías: profesión social, docentes y otros

Tabla 56.

Relación con el tipo de titulación agrupada en 3 categorías

	C1_COMP_INSTR	ITEM9	ITEM15	ITEM28	ITEM30	ITEM32
H de Kruskal-Wallis	,220	,449	,885	4,381	1,171	,153
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,896	,799	,236	,112	,557	,927

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: TITULACION AGRUPADA

Capítulo 6. Resultados

Aplicando la Prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para más de 2 muestras independientes no encontramos diferencias significativas.

b) *Relación con los años de experiencia profesional*

Tabla 57.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE/PROFESIONAL

Rho	de	SUBESCALA	Coefficiente	de	,132
Spearman		COMPETENCIAS	correlación		
		TRANSVERSALES	Sig. (bilateral)		,060
			N		203

Se constata que los años de experiencia profesional no correlacionan significativamente con la percepción de necesidad de este subgrupo de competencias.

6.3.2 La percepción de los estudiantes

- a) *Relación con el tipo de titulación (S03.A1)*. Aplicando la Prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para más de 2 muestras independientes

Tabla 58.

Estadísticos de prueba. Relación con el tipo de titulación (S03.A1)

		C1_COMP_ INSTR	ITEM8	ITEM15	ITEM28	ITEM30	ITEM32
H	de	1,943	1,751	2,231	1,580	2,733	3,190
Kruskal- Wallis							
gl		2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica		,378	,417	,328	,454	,255	,203

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: TIULACIÓN ESTUDIANTES REAGRUPADA

No se encuentran diferencias significativas.

Capítulo 6. Resultados

b) Relación con año que cursan en la carrera (S03.B4)

Tabla 59.

Relación con año que cursan en la carrera (S03.B4)

	AÑO DE CARRERA QUE ESTÁS CURSANDO	N	Rango promedio
C1_COMP_INSTR	PRIMERO	289	255,90
	SEGUNDO	99	253,99
	TERCERO	91	280,69
	CUARTO	34	211,68
	Total	513	
ITEM8. PROGRAMAR CONFERENCIAS PROFESOR COMRPENDA MEJOR ESTUDIANTE	PRIMERO	293	259,81
	SEGUNDO	99	261,20
	TERCERO	93	265,37
	CUARTO	34	243,47
	Total	519	
ITEM15. COORDINAR PROYECTO DE SERVICIOS SOCIALES	PRIMERO	295	258,67
	SEGUNDO	102	254,55
	TERCERO	93	288,04
	CUARTO	35	257,60
	Total	525	
ITEM28. REALIAR TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	PRIMERO	295	271,55
	SEGUNDO	101	257,50
	TERCERO	93	262,03
	CUARTO	35	201,93
	Total	524	
ITEM30. REALIZAR ANÁLISIS SOCIOECONOMICO CONCESIÓN BECAS Y AYUDAS	PRIMERO	293	275,58
	SEGUNDO	99	260,72
	TERCERO	92	236,42
	CUARTO	35	189,51
	Total	519	
ITEM32.ELABORAR MAPA DE NECESIDADES Y CATALOGO RECURSOS	PRIMERO	291	249,27
	SEGUNDO	102	263,97
	TERCERO	93	297,74
	CUARTO	35	252,26
	Total	521	

Tabla 60.

Estadísticos de prueba de Kruskal Wallis

	C1_COMP_INSTR	ITEM8	ITEM15	ITEM28	ITEM30	ITEM32
H de Kruskal-Wallis	5,629	,600	3,621	8,172	15,353	8,304
gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	,131	,896	,305	,043	,002	,040

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: AÑO DE CARRERA QUE ESTÁS CURSANDO

Hay diferencias significativas en varios ítems con una tendencia a una mayor valoración por parte de los estudiantes del primer curso, pero no en la categoría en su conjunto.

6.4. Percepción de valoración/necesidad de competencias con la familia

Desarrollaremos ahora un proceso de análisis similar sobre la percepción de necesidad competencias con la familia (C2: como Categoría, variable que agrupa cinco ítems iniciales: ítems 17-18-26-27-33).

Capítulo 6. Resultados

Tabla 61.

Análisis competencias con la familia (Variable 37)

	N	Media	Desv.		Curtosis		
			Desviación	Asimetría	Desv	Desv	
	Estadístic o	Estadístic o	Estadístic o	Estadístic o	. Error	Estadístic o	. Error
C2_COMP_FAMI	817	4,2184	,64725	-1,237	,086	2,332	,171
L							
N válido (por lista)	817						

Tabla 62.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

C2_COMP_FAMIL	
N	817
Parámetros normales ^{a,b}	Media
	Desv. Desviación
	4,2184
	,64725
Estadístico de prueba	,140
Sig. asintótica(bilateral)	,000 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Capítulo 6. Resultados

Aplicando la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov para una muestra queda evidenciado que la distribución de la categoría se aleja significativamente de la distribución normal que se ha utilizado como contraste.

Tabla 63.

Rangos Docente/profesional o estudiante

	SITUACION PROFESIONAL	N	Rango promedio	Suma de rangos
C2_COMP_FAMIL	DOCENTE/ PROFESIONAL	208	365,18	75957,00
	ESTUDIANTE	597	416,18	248458,00
	Total	805		
ITEM17.SOLICITAR APOYO ASOCIACIÓN MADRES Y PADRES DE FAMILIA	DOCENTE/ PROFESIONAL	216	380,76	82245,00
	ESTUDIANTE	620	431,65	267621,00
	Total	836		
ITEM18. REALIZAR SEGUIMIENTO CASOS SITUACIONES FAMILIARES ESPECIALES	DOCENTE/ PROFESIONAL	215	396,40	85225,00
	ESTUDIANTE	611	419,52	256326,00
	Total	826		
ITEM26. INTERVENIR EN CASO DE QUE SE DETECTEN FACTORES DE RIESGO FAMILIAR	DOCENTE/ PROFESIONAL	220	385,68	84849,00
	ESTUDIANTE	618	431,54	266692,00
	Total	838		
ITEM27. TRABAJAR PARA QUE LA FAMILIA TOME CONCIENCIA DE QUE ES AGENTE EDUCATIVO	DOCENTE/ PROFESIONAL	219	417,98	91537,50
	ESTUDIANTE	617	418,68	258328,50
	Total	836		
ITEM33.ANALIZAR EXPECTATIVAS PADRES RESPECTO A SUS HIJOS Y AL CENTRO	DOCENTE/ PROFESIONAL	218	386,15	84181,50
	ESTUDIANTE	622	432,54	269038,50
	Total	840		

Tabla 64.

Prueba no paramétrica de comparación de rangos, U de Mann-Whitney

		C2_COMP_FAMI					
		L	ITEM17.	ITEM18.	ITEM26.	ITEM27	ITEM33.
U de Mann-	Whitney	54221,000	58809,00	62005,00	60539,00	67447,50	60310,50
Sig.	asintótica(bilatera l)	,006	,005	,147	,003	,967	,011

a. Variable de agrupación: SITUACION PROFESIONAL

Tanto para la Categoría en su conjunto (C2), como para cada una de las 5 competencias que la componen encontramos una mayor valoración por parte de los estudiantes, pero las diferencias significativas se reducen a la categoría en su conjunto y en las competencias de los ítems 17, 26 y 30.

Tabla 65.

Análisis en función de la variable género.

	GÉNERO	N	Rango promedio	Suma de rangos
C2_COMP_FAMIL	MASCULINO	149	348,99	51999,50
	FEMENINO	650	411,69	267600,50
	Total	799		
ITEM17. SOLICITAR APOYO ASOCIACIÓN MADRES Y PADRES DE FAMILIA	MASCULINO	156	369,79	57688,00
	FEMENINO	674	426,08	287177,00
	Total	830		
ITEM18. REALIZAR SEGUIMIENTO CASOS FAMILIARES ESPECIALES	MASCULINO	155	355,89	55163,50
	FEMENINO	665	423,23	281446,50
	Total	820		
ITEM26. INTERVENIR EN CASO DE QUE SE DETECTEN FACTORES DE RIESGO FAMILIAR	MASCULINO	157	385,68	60551,50
	FEMENINO	675	423,67	285976,50
	Total	832		
ITEM27. TRABAJAR PARA QUE LA FAMILIA TOME CONCIENCIA DE QUE ES AGENTE EDUCATIVO	MASCULINO	156	387,78	60493,50
	FEMENINO	674	421,92	284371,50
	Total	830		
ITEM33. ANALIZAR EXPECTATIVAS PADRES RESPECTO A SUS HIJOS Y AL CENTRO	MASCULINO	157	415,96	65306,00
	FEMENINO	677	417,86	282889,00
	Total	834		

Tabla 66.

Prueba no paramétrica de comparación de rangos, U de Mann-Whitney

	C2_COMP_FAMIL	ITEM17	ITEM18	ITEM26	ITEM27	ITEM33
U de Mann-Whitney	40824,5	5442,0	43073,5	48148,5	48247,5	52903,0
Sig. asintótica(bilateral)	,003	,006	,000	,030	,078	,926

a. Variable de agrupación: GENERO

Una muy clara tendencia con valores significativos en la categoría y en 4 de los ítems de la categoría orientan a que la mujer percibe más necesidad de competencias relacionadas con la atención a la familia en el ámbito educativo.

6.4.1 La perspectiva de los profesionales

Tabla 67.

Relación con el tipo de titulación

	C2_COMP_FAMIL
H de Kruskal-Wallis	1,485
gl	2
Sig. asintótica	,476

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: TITULACION AGRUPADA

No hay relaciones significativas

Tabla 68.

Relación con experiencia profesional

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE/PROFESIONAL		
C2_COMP_FAMIL	Correlación: Rho de Spearman	,151*
	Sig. (bilateral)	,035
	N	196

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Entre la categoría de experiencia profesional y expresión de valoración de la competencia para trabajar con las familias se da una cooperación positiva y significativa.

Tabla 69.

Relación con el rol profesional (S03.A2)

	FUNCION/ROL	N	Rango promedio
SUBESCALA COMPETENCIAS CON FAMILIA	DOCENTE/TUTOR AULA ORDINARIA	119	96,33
	EQUIPO DIRECTIVO	19	122,79
	ORIENTADOR	4	165,25
	MONITOR ESCOLAR	10	94,05
	PROFESOR DE APOYO/EDUCACION ESPECIAL	17	106,38
	OTROS	34	102,94
	Total		203

Tabla 70.

Estadísticos de prueba de Kruskal Wallis

SUBESCALA COMPETENCIAS CON FAMILIA	
H de Kruskal-Wallis	8,496
gl	5
Sig. asintótica	,131

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: FUNCION/ROL

No hay relaciones significativas

6.4.2 La perspectiva de los estudiantes

Rangos Prueba de Kruskal-Wallis

Tabla 71.

Relación con el tipo de titulación (S03.A agrupada).

	ESTUDIOS EN CURSO	N	Rango promedio
SUBESCALA COMPETENCIAS CON FAMILIA	DOCENTES	417	250,81
	SOCIALES	85	265,39
	OTROS	4	281,38
	Total	506	

Tabla 72.

Estadísticos Prueba de Kruskal Wallis. Estadísticos de prueba^{a,b}

SUBESCALA COMPETENCIAS CON FAMILIA	
H de Kruskal-Wallis	,862
gl	2
Sig. asintótica	,650
a. Prueba de Kruskal Wallis	
b. Variable de agrupación: ESTUDIOS EN CURSO	

No se encuentra ninguna relación significativa

Rangos Prueba de Kruskal-Wallis

Tabla 73.

Relación con el con año que cursan en la carrera (S03.B4).

			Rango
	AÑO DE CARRERA QUE ESTÁS CURSANDO	N	promedio
C2_COMP_FAMIL	PRIMERO	286	252,81
	SEGUNDO	98	235,52
	TERCERO	88	276,15
	CUARTO	32	236,72
	Total	504	

Tabla 74.

Estadísticos Prueba de Kruskal Wallis Estadísticos de prueba^{a,b}

C2_COMP_FAMIL	
H de Kruskal-Wallis	4,093
gl	3
Sig. asintótica	,252

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: AÑO DE CARRERA QUE ESTÁS CURSANDO

No hay relación con este factor

6.5. Percepción de valoración/necesidad de competencias con estudiantes

En el subapartado del Capítulo de Resultados desarrollaremos un proceso de análisis similar sobre la percepción de necesidad competencias con los estudiantes (C3: como variable nueva que agrupa cinco ítems iniciales: 02-03-19-22-24, (variable 38 de la tabla de datos SPSS).

Tabla 75.

Análisis sobre la percepción de competencias de los estudiantes (Variable C3).

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. Desviación	Mínimo	Máximo
C3_COMP_ESTUD	837	4,0984	,71629	1,00	5,00

Tabla 76.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		C3_COMP_ESTUD
N		837
Parámetros normales ^{a,b}	Media	4,0984
	Desv. Desviación	,71629
Estadístico de prueba		,118
Sig. asintótica(bilateral)		,000 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Aplicando la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov para una muestra queda evidenciado que la distribución de la categoría se aleja significativamente de la distribución normal (Figura 16) que se ha utilizado como contraste.

Figura 16.

Histograma de la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov

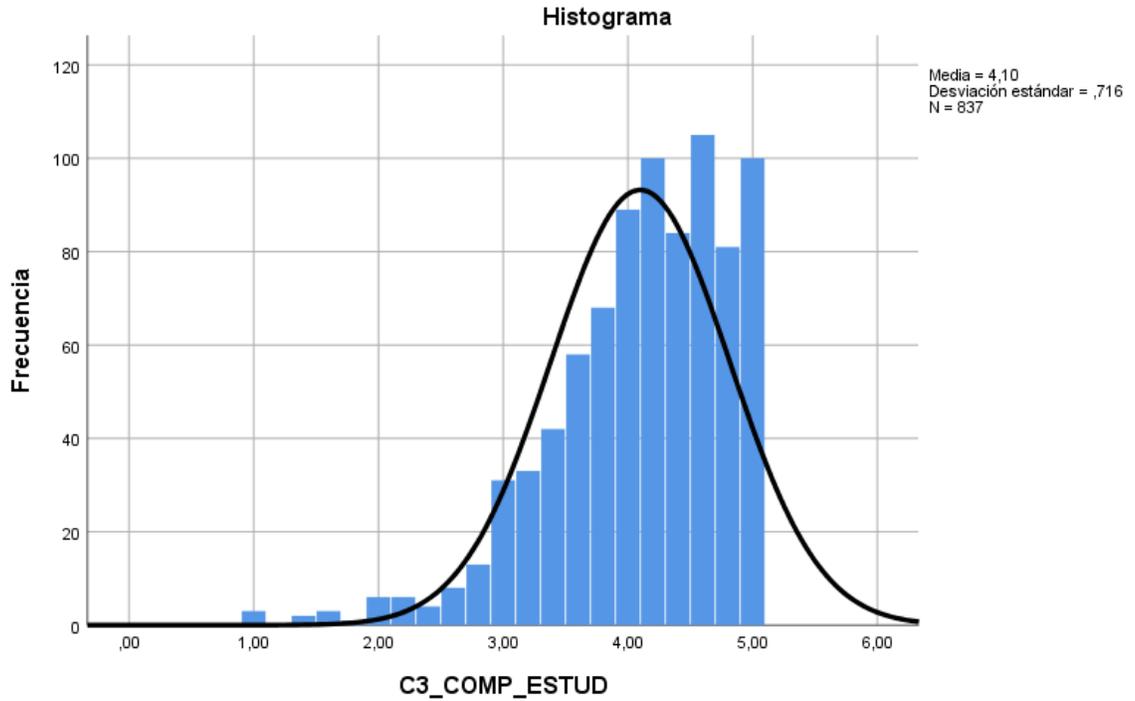


Tabla 77.

Análisis de las variables docente/profesional o estudiante

		N	Rango promedio	Suma de rangos
C3_COMP_ESTUD	DOCENTE/PROFESIONAL	210	395,90	83140,00
	ESTUDIANTE	615	418,84	257585,00
Total		825		

Tabla 78.

Estadísticos de prueba U Mann-Whitney

C3_COMP_ESTUD	
U de Mann-Whitney	60985,000
Sig. asintótica(bilateral)	,226

a. Variable de agrupación: SITUACION PROFESIONAL

Curiosamente, aunque en términos empíricos los estudiantes valoran más que los profesionales las competencias sobre el propio colectivo de estudiantes, estas no son diferencias significativas.

Tabla 79.

Análisis de la variable Género (S01)

	GENERO	N	Rango promedio	Suma de rangos
C3_COMP_ESTUD	MASCULINO	156	365,92	57083,00
	FEMENINO	662	419,77	277888,00
	Total	818		

Tabla 80.

Estadísticos de prueba U Mann-Whitney

	C3_COMP_ESTUD
U de Mann-Whitney	44837,000
Sig. asintótica(bilateral)	,010

a. Variable de agrupación: GENERO

Una muy clara tendencia con valores significativos en la categoría en el sentido de que la mujer percibe más necesidad de las competencias relacionadas con los estudiantes en el ámbito educativo.

6.5.1 La perspectiva de los profesionales

Tabla 81.

Relación con el tipo de titulación

	TITULACION AGRUPADA	N	Rango promedio
C3_COMP_ESTUD	PROFESION SOCIAL	9	102,39
	DOCENTES	167	103,50
	OTROS	25	83,82
	Total	201	

Tabla 82.

Estadísticos de prueba de Kruskal-Wallis

C3_COMP_ESTUD	
H de Kruskal-Wallis	2,516
gl	2
Sig. asintótica	,284
a. Prueba de Kruskal Wallis	
b. Variable de agrupación: TITULACION AGRUPADA	

No hay diferencias significativas

Tabla 83.

Relación con los años de experiencia profesional (S03.A2).

Correlación Rho de Spearman

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE/PROFESIONAL	
C3_COMP_ESTUD	Coeficiente de correlación
	,127
	Sig. (bilateral)
	,074
	N
	198

La categoría de experiencia profesional y expresión de valoración de la competencia para trabajar con los estudiantes no muestra una correlación significativa.

Tabla 84.

Relación con el rol profesional (S03.A2)

		N	Rango promedio
C3_COMP_ESTUD	DOCENTE/TUTOR AULA ORDINARIA	120	100,94
	EQUIPO DIRECTIVO	18	130,36
	ORIENTADOR	4	51,88
	MONITOR ESCOLAR	10	85,45
	PROFESOR DE APOYO/EDUCACION ESPECIAL	15	97,27
	OTROS	37	106,22
	Total	204	

Tabla 85.

Estadísticos de prueba Kruskal-Wallis

	C3_COMP_ESTUD
H de Kruskal-Wallis	8,208
gl	5
Sig. asintótica	,145

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: FUNCION/ROL

Tipo de rol desempeñado en la profesión y expresión de valoración de la competencia para trabajar con los estudiantes no arrojan diferencias significativas.

6.5.2 La perspectiva de los estudiantes

Tabla 86.

Relación con el tipo de titulación (S03.A agrupada).

		ESTUDIOS EN CURSO	N	Rango promedio
SUBESCALA		DOCENTES	433	254,17
COMPETENCIAS	CON	SOCIALES	84	298,00
ESTUDIANTES		OTRAS	3	123,83
		Total	520	

Tabla 87.

Estadísticos de prueba Kruskal-Wallis

SUBESCALA COMPETENCIAS CON ESTUDIANTES	
H de Kruskal-Wallis	8,576
gl	2
Sig. asintótica	,014

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: ESTUDIOS EN CURSO

Capítulo 6. Resultados

Se obtiene una diferencia significativa a favor de los estudiantes que cursan estudios de orientación específicamente social frente a los docentes en general.

Tabla 88.

Relación con el año que cursan en la carrera (S03.B4)

		AÑO DE CARRERA QUE		
		ESTÁS CURSANDO	N	Rango promedio
SUBESCALA		PRIMERO	291	272,88
COMPETENCIAS	CON	SEGUNDO	100	246,69
ESTUDIANTES		TERCERO	92	259,35
		CUARTO	35	185,21
		Total	518	

Tabla 89.

Estadísticos de prueba Kruskal-Wallis

SUBESCALA COMPETENCIAS CON ESTUDIANTES	
H de Kruskal-Wallis	11,810
gl	3
Sig. asintótica	,008

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: AÑO DE CARRERA QUE ESTÁS CURSANDO

Existe una relación significativa con el año cursado, siendo el alumnado de 1º y 3º los que más valoran la necesidad, y los de 4º los que menos.

6.6. Percepción de valoración/necesidad de competencias con el profesorado

Desarrollaremos un proceso de análisis similar sobre la percepción de necesidad de la figura del trabajador social y las competencias de este en relación con el profesorado (C4: como variable nueva que agrupa cinco ítems iniciales: 06-08-21-25-34)

Tabla 90.

Percepción de necesidad de la figura del trabajador social y las competencias de este en relación con el profesorado (Variable C4)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
C4_COMP_DOCENTES	829	1,00	5,00	4,0789	,75181
N válido (por lista)	829				

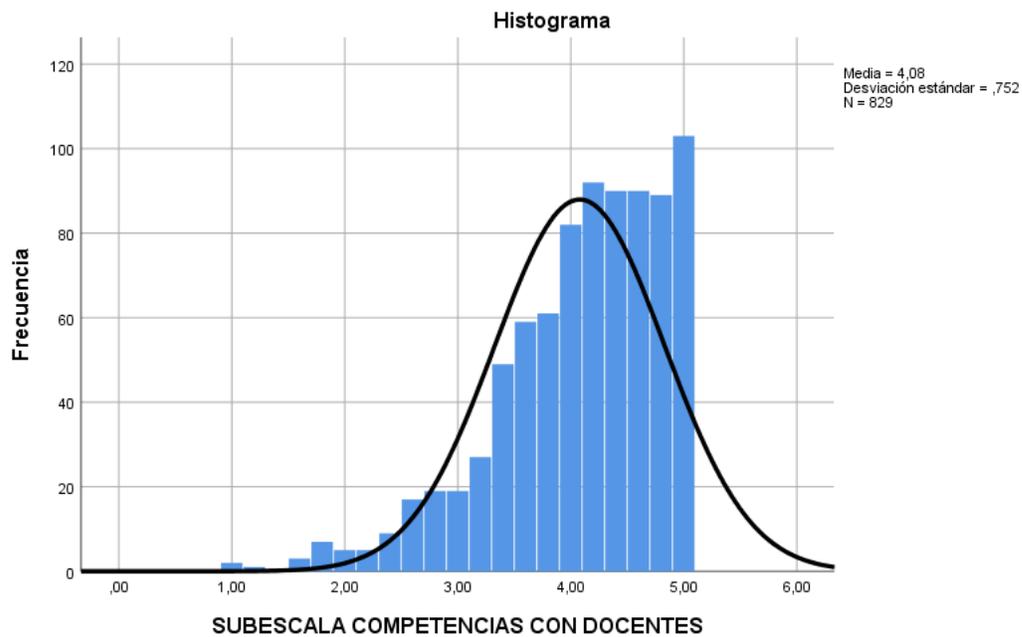
Tabla 91.

Prueba de Kolmogorov-Smirnova

	Estadístico	gl	Sig.
SUBESCALA COMPETENCIAS CON DOCENTES	,107	212	,000

Figura 17.

Subescala competencias con docentes



Aplicando la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov para una muestra queda evidenciado que la distribución de la categoría se aleja significativamente de la distribución normal (Figura 17) que se ha utilizado como contraste.

Relación con la opinión por ser docente/profesional o estudiante (S03)

Tabla 92.

Rangos

SITUACION		Rango		
	PROFESIONAL	N	promedio	Suma de rangos
C4_COMP_DOCENTES	DOCENTE/ PROFESIONAL	212	316,57	67112,00
	ESTUDIANTE	604	440,77	266224,00
Total		816		

Tabla 93.

Estadísticos de pruebaa U Mann-Whitney

C4_COMP_DOCENTES	
U de Mann-Whitney	44534,000
W de Wilcoxon	67112,000
Z	-6,631
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: SITUACION PROFESIONAL

Al igual que ocurría en las otras categorías, los estudiantes valoran más la necesidad de poseer este grupo de competencias que el resto de las categorías.

Tabla 94.

Análisis en relación a la variable género

	GENERO	N	Rango promedio
SUBESCALA COMPETENCIAS CON DOCENTES	MASCULINO	156	370,64
	FEMENINO	656	419,49
	OTRO	7	397,71
	Total	819	

Tabla 95.

Estadísticos de prueba Kruskal-Wallis

SUBESCALA COMPETENCIAS CON DOCENTES	
H de Kruskal-Wallis	5,442
gl	2
Sig. asintótica	,066
a. Prueba de Kruskal Wallis	
b. Variable de agrupación: GENERO	

Dada la cercanía a la significación, retomamos el análisis con la Prueba U Mann-Whitney sin usar el grupo de 7 sujetos muy minoritario.

Tabla 96.

Prueba U Mann-Whitney (sin usar el grupo de 7 sujetos muy minoritario).

	GENERO	N	Rango promedio	Suma de rangos
SUBESCALA	MASCULINO	156	367,23	57288,50
COMPETENCIAS CON DOCENTES	FEMENINO	656	415,84	272789,50
	Total	812		

Tabla 97.

Estadísticos de prueba U Mann-Whitney

SUBESCALA COMPETENCIAS CON DOCENTES	
U de Mann-Whitney	45042,500
Sig. asintótica(bilateral)	,019

a. Variable de agrupación: GENERO

Una muy clara tendencia con valores significativos en la categoría en el sentido de que la mujer percibe más necesidad de las competencias relacionadas con la familia en el ámbito educativo.

6.6.1 La perspectiva de los profesionales

Tabla 98.

Relación con el tipo de titulación (S03.B1 AGRUPADA)

		TITULACION		
		AGRUPADA	N	Rango promedio
SUBESCALA		PROFESION SOCIAL	8	103,13
COMPETENCIAS	CON	DOCENTES	173	104,90
DOCENTES		OTROS	24	89,23
		Total	205	

Tabla 99.

Estadísticos de prueba Kruskal Wallis

SUBESCALA COMPETENCIAS CON DOCENTES	
H de Kruskal-Wallis	1,481
gl	2
Sig.asintótica	,477

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: TITULACION AGRUPADA

No hay diferencias significativas

Tabla 100.

Relación con los años de experiencia profesional (S03.A2) Correlación

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE/PROFESIONAL				
Rho de Spearman	SUBESCALA		Coefficiente de	,037
	COMPETENCIAS		correlación	
	CON DOCENTES		Sig. (bilateral)	,600
			N	200

Experiencia profesional y expresión de valoración de la competencia para trabajar con docentes, no existe correlación significativa

Tabla 101.

Relación con el rol profesional (S03.A2). Correlación

FUNCION/ROL				
Rho de Spearman	SUBESCALA		Coefficiente de	-,009
	COMPETENCIAS	CON	correlación	
	DOCENTES		Sig. (bilateral)	,892
			N	208

Rol profesional y expresión de valoración de la competencia para trabajar con docentes, no existe correlación significativa

6.6.2. La perspectiva de los estudiantes

Tabla 102.

Relación con el tipo de titulación (S03.A agrupada). Prueba de Mann-Whitney excluyendo los cuatro casos de otros estudios en curso

	ESTUDIOS EN CURSO	N	Rango promedio	Suma de rangos
SUBESCALA DOCENTES		422	245,98	103802,00
COMPETENCIAS CON DOCENTES SOCIALES		85	293,84	24976,00
	Total	507		

Tabla 103.

Estadísticos de prueba U Mann-Whitney

SUBESCALA COMPETENCIAS CON DOCENTES	
U de Mann-Whitney	14549,000
Sig. asintótica(bilateral)	,006

a. Variable de agrupación: ESTUDIOS EN CURSO

Resultados significativos a favor de las estudiantes que cursan estudios sociales.

Tabla 104.

Relación con año que cursan en la carrera (S03.B4) Correlaciones

		AÑO DE CARRERA QUE ESTÁS CURSANDO			DE CATEGORÍA COMPETENCIAS CON DOCENTES
Rho de Spearman	AÑO DE CARRERA QUE ESTÁS CURSANDO	Coefficiente de correlación	de	1,000	-,085
		Sig. (bilateral)		.	,055
		N		525	508
	SUBESCALA COMPETENCIAS CON DOCENTES	Coefficiente de correlación	de	-,085	1,000
		Sig. (bilateral)		,055	.
		N		508	604

Se aproxima a una relación negativa significativa, lo que de alguna implica que a media que avanzan en la carrera verían menos necesaria la actuación con docentes.

Capítulo 7. Discusión

Como base sobre la que se asientan los objetivos de nuestra investigación, una parte amplia de nuestro estudio ha sido la exposición o justificación de la necesidad de la figura del trabajador social en el ámbito educativo, en este sentido, en nuestra investigación se presenta que los encuestados consideran muy necesaria la presencia de la figura del trabajador social en el centro educativo, esta idea se justifica a lo largo de nuestra exposición durante todo el desarrollo de la misma con diversos autores, la necesidad de la figura del trabajador social en la escuela se evidencia teniendo en cuenta que en toda población, unidad o grupo social se conforma el soporte natural donde confluyen acciones de cambio y donde por lo tanto se forma un ámbito de intervención del trabajador social.

Coincidimos en esto con Hernández Hernández et al., (2006) que consideran que el medio de aprendizaje no se centra únicamente en la escuela y que debe haber un profesional que adquiera un conocimiento más completo de la realidad social. Esta idea también es compartida por Castro y Pérez (2017) que aportan además que el trabajador social tiene asignadas funciones tanto a nivel de educación formal como informal.

El trabajador social contribuye al adecuado desarrollo de los estudiantes generando bienestar (Ghimire, 2018), podemos encontrar diversas investigaciones cuyo objetivo ha sido también, determinar el papel del trabajador social en el centro educativo. Dash y AK(2015) realizan una investigación denominada: “Alcances y desafíos del trabajo social en las escuelas: perspectiva de profesores y organizaciones sociales” y como principales conclusiones en el estudio encontramos que las organizaciones sociales han compartido varios servicios con los centros escolares para mejora del ambiente escolar y el desarrollo de

Capítulo 7. Discusión

los niños teniendo al trabajador social como figura de referencia, lo que implica que al igual que en nuestro estudio, el trabajador social es una figura esencial para el adecuado desarrollo de la organización escolar y de la intervención con alumnado, familia y profesorado, ya que un nivel alto de coordinación y colaboración entre profesores y trabajadores sociales permite una intervención más completa sobre todos los ámbitos que afectan al menor.

El trabajador social se encuentra dotado del liderazgo necesario para garantizar el adecuado desarrollo del centro educativo promoviendo el bienestar de todos los colectivos (Scourfield, 2018).

Arranz Montull y Torralba Roselló (2016) elaboran una síntesis sobre la relación que tienen entre sí la Educación y los Servicios Sociales y realizan un estudio sobre el papel del trabajador social en el ámbito educativo, centrándose en la detección de situaciones de riesgo para el menor, concluyendo que con la presencia de este profesional del trabajo social en el centro educativo se podría facilitar la detección de situaciones de negligencia y/o desatención familiar de los niños que se encuentran en sus aulas; y así establecer medidas de protección a los niños, cuando éstas sean necesarias. En este sentido en nuestra investigación consideramos una función importante esta misma competencia y se establece al trabajador social como agente que busca detectar situaciones de riesgo e intervenir en ellas para paliarlas.

López Mero et al. (2016) elaboran un estudio denominado: “El trabajo social y la inclusión educativa”, en esta investigación el objeto de estudio es el papel del trabajador social con alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, y evidencia la necesidad de esta figura para evitar situaciones de bullying en este colectivo, resulta un estudio más concreto que el que se refleja en nuestra investigación, ya que en nuestro catálogo

Capítulo 7. Discusión

competencial se contempla esta función del trabajador social como una más de las reflejadas, sin embargo la profundidad de este estudio nos revela la importancia de la prevención de estos actos. En esta línea también destacamos la investigación realizada por Sittert y Wilson (2018) denominada: “School Social Workers’ Perceptions of Their Role within the Framework of Inclusive Education”, que expone que en el contexto sudafricano, los trabajadores sociales escolares prestan servicios en el marco de la educación inclusiva dentro de un equipo multidisciplinario. Por tanto, podemos indicar que es una competencia muy arraigada para el trabajador social en el contexto educativo, pudiendo ser debido tal y como hemos visto en la exposición de nuestra investigación, debido a que el inicio del trabajador social en esta área comienza con el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales.

Toro (2012) realiza una investigación denominada: “Rol, perfil y espacio profesional del trabajador social en el ámbito educativo” donde especifica competencias genéricas y específicas del trabajador social en el ámbito educativo, esta investigación proporciona información relevante para nuestro estudio y para el posterior catálogo competencial que hemos desarrollado, contribuyendo a la definición de las funciones del trabajador social en este ámbito.

Pushkina (2017), elabora una investigación denominada: “A Study of How Teachers Perceive School Social Workers in Russia” que sin duda, mucho tiene que ver con nuestro estudio, en esta investigación al igual que en la nuestra se analiza la percepción que el profesorado tiene sobre el papel del trabajador social en el contexto educativo, el estudio realizado en San Petesburgo, Rusia, con una muestra de 50 maestros y un cuestionario de 23 preguntas, el análisis reveló que el trabajo social escolar en Rusia no ha logrado el completo

Capítulo 7. Discusión

reconocimiento todavía, los profesores tenían una idea general del papel de los trabajadores sociales escolares dentro de la escuela pero no entendían cómo podían beneficiarse de él. En nuestra investigación, sin embargo, tal y como hemos señalado la mayoría de los encuestados consideran importante el papel del trabajador social en el contexto educativo, por lo que podríamos decir que existe un mayor nivel de sensibilización sobre la importancia de este profesional en esta región.

Por ultimo señalamos la investigación realizada por Aveiga et al (2018) denominada: “Prevención y bienestar estudiantil: Ineludible acción del trabajador social”, en este trabajo se considera que el ámbito educativo cada vez se encuentra conformado por más agentes y servicios que tienen entre sus funciones la cooperación y coordinación con docentes y el resto del equipo educativo y entre ellos destaca a los trabajadores sociales, en nuestra investigación también se establece la intervención del trabajador social con el resto de profesorado y equipo educativo, así como con el área familiar del menor estableciendo así una intervención integral de este profesional.

En definitiva, podemos señalar en este apartado que numerosos autores e investigaciones realizadas avalan y resaltan la importancia de la figura del trabajo social en el ámbito educativo señalando funciones para el mismo y especificando que es una figura esencial en este ámbito.

Resulta interesante una vez aquí, distinguir cual es la percepción de los estudiantes respecto a la necesidad del trabajador social en el contexto educativo, Higy et al. (2012) realizan una investigación denominada: “The Role of School Social Workers from the Perspective of School Administrator Interns: A Pilot Study in Rural North Carolina” con el objetivo de conocer la percepción de los alumnos sobre los trabajadores sociales escolares en

Carolina del Norte y en base a esta percepción mejorar el funcionamiento de las escuelas. La mayoría de los encuestados consideró favorable el papel de los trabajadores sociales en la escuela, como un profesional competente y necesario. Esta idea concuerda con los resultados de nuestro análisis donde si diferenciamos por la categoría estudiantes-profesionales, podemos indicar que el subgrupo de estudiantes es significativamente mayor que el del subgrupo de profesionales en cuanto a la valoración de la necesidad del profesional del trabajo social en el sistema educativo. Además, dentro de los estudiantes serían los trabajadores sociales los que valoran más significativamente el papel de este profesional, pudiendo ser porque serían los que más en profundidad conocen las funciones que estos profesionales desarrollan en este ámbito.

En nuestro estudio nos hemos planteado indagar acerca del papel del trabajador social como agente de coordinación interinstitucional como una competencia instrumental y transversal, en este sentido, los encuestados de nuestro estudio han considerado estar de acuerdo con la necesidad de que el trabajador social realice esta función, lo que quiere decir que los encuestados consideran importante que el trabajador social realice una gestión eficaz de coordinación interinstitucional que permita proporcionar una atención integral al alumno, promoviendo de esta forma una mayor satisfacción de sus necesidades. La variante sexo influye en la valoración de esta competencia, donde las mujeres la consideran más relevante en el contexto educativo respecto de los hombres, concluyendo así que se encuentran más sensibilizadas respecto a esta competencia.

En esta línea Jiménez Puado (1990), definía entre las funciones del trabajador social en el ámbito educativo, divididas en niveles (familiar, sociocomunitario, nivel escolar), dentro del nivel sociocomunitario el papel del trabajador social como agente de coordinación

Capítulo 7. Discusión

del centro educativo con otras instituciones, especificando que: “El trabajador social debe coordinarse con el resto de instituciones para gestionar los servicios de los que se disponen” apoyando de esta forma la competencia analizada en nuestro estudio.

Roselló Nadal en 1998 en la clasificación que realiza de las funciones a realizar por el trabajador social en este ámbito en generales, prioritarias y específicas donde, dentro del nivel de específicas el trabajador social deberá realizar una valoración sociofamiliar del alumnado con el objetivo de elaborar una propuesta de intervención socioeducativa o realizar una derivación al recurso pertinente con el objetivo de brindar atención específica.

Tal y como reflejamos en nuestra investigación, toda esta suma de conocimientos hace que el trabajador social tenga una alta capacidad para desenvolverse entre instituciones, facilitando la coordinación entre organismos o áreas dentro y fuera del sistema educativo y fomentando la coordinación con el equipo interdisciplinar del centro a la vez que favoreciendo la comunicación y colaboración de los responsables implicados.

Tras esto podemos indicar que el trabajador social encaja mejor que cualquier otro perfil, en “lo educativo-asistencial de la infancia funcionando como figura bisagra por lo que siempre se moverán en el continuo dentro-fuera del sistema” (Montalvo, 2015, p. 74).

En nuestro estudio se valida esta idea y además se analiza la competencia según la variable género, pudiendo indicar que son las mujeres quienes la consideran más relevante en el contexto educativo.

En nuestro estudio también nos hemos planteado indagar acerca del papel del trabajador social como coordinador de proyectos de servicios sociales, en este sentido, los encuestados han considerado estar de acuerdo con la necesidad de que el trabajador social realice esta función, ésta competencia es compartida por González et al, (1993) que incluyen

Capítulo 7. Discusión

entre las funciones: “la participación y colaboración con otros profesionales, en el desarrollo de programas de apoyo”, es decir será generador de bienestar en el centro. La autora Roselló Nadal (1998, p.239) y Dente (2011) indican que los trabajadores sociales abogan por la asignación de recursos a los proyectos de la escuela y a los programas de prevención, la búsqueda de estos recursos es destinada a enfrentar la pobreza, falta de vivienda y otros problemas sociales. Por tanto, tal y como exponemos, el trabajador social actuará como gestor de proyectos de bienestar y servicios sociales, en esta línea Bedoya Ramírez (2006), también indica que son muchos y variados los proyectos que desarrolla el trabajador social en este ámbito, encuadrándolos todos dentro de lo que a proyectos de servicios sociales se refieren.

Otros autores que se encuentran en consonancia con nuestra exposición serían Espinosa, et al, (1990) que expone que este profesional tiene la competencia de elaborar un proyecto educativo de centro con el objetivo de analizar y tomar conciencia de las circunstancias sociofamiliares de los alumnos.

Fernández García y Alemán Bracho (2003), delimitan esta competencia en función de dos niveles, especificando de esta forma que, respecto a la familia, el trabajador social elaborará proyectos de intervención familiar y programas formativos, y respecto al centro, coordinará la elaboración del proyecto educativo de centro, centrándose en el ámbito social y familiar. Es decir, el trabajador social será el encargado de detectar las necesidades de los alumnos, familias y del propio funcionamiento del centro posibilitando de esta forma la creación, desarrollo o mejora de proyectos, mejorando el adecuado funcionamiento del centro educativo en general y del alumnado en particular. No solo delimitan ciertos autores la acción de crear, desarrollar y mejorar los proyectos, sino que tal y como reflejan Hernández

Capítulo 7. Discusión

Hernández et al, (2006) también otorgan a este profesional la función de evaluador de los diferentes proyectos sociales, no habiendo reflejado esta competencia como tal en nuestro estudio resulta interesante analizarla ya que sin una adecuada evaluación no es posible desarrollar procesos de mejora. Función que también se recoge tras el estudio de campo coordinado por Vázquez Aguado (2005) para la ANECA sobre el catálogo de competencias transversales que de forma referenciada proponen para el título de grado en trabajo social, indicando que el trabajador social diseñará, implementará y evaluará proyectos de intervención social.

En la investigación realizada por Concha Toro (2012) denominada: “Rol, perfil y espacio profesional del trabajador social en el ámbito educativo”, se diferencian las competencias específicas del técnico en este ámbito, destacando la elaboración de proyectos y aplicando las técnicas y herramientas propias de la disciplina.

Más recientemente Cajamarca Fárez (2016, p.75) expone que el profesional del trabajo social intervendrá a través de proyectos de promoción y prevención, con el fin de mitigar o apaciguar los efectos de problemáticas sociales como el acoso escolar, uso, consumo y abuso de sustancia psicotrópicas, violencia intrafamiliar, etc. que aquejan y dificultan a los estudiantes en su proceso educativo e incrementan las posibilidades de abandono y/o deserción escolar. En este mismo año, Fernández Martínez (2016) en su tesis Doctoral denominada: Estudio sobre las competencias específicas en el título de Grado en trabajo social de la Universidad de Almería: Una perspectiva desde los estudiantes, refleja, dentro de las competencias específicas del grado de trabajo social, el diseño, implementación y evaluación de proyectos de intervención social.

Capítulo 7. Discusión

En este sentido, podemos por tanto afirmar que la importancia de esta competencia no es un resultado propio de nuestro estudio sino que ha sido reflejado en investigaciones anteriores, fuera de este ámbito el trabajador social también es en numerosas ocasiones gestor de proyectos sociales, en definitiva, con esta competencia el profesional tiene como finalidad establecer objetivos y gestionar recursos con la finalidad de aumentar la calidad de vida a nivel individual, del centro educativo y de su red comunitaria.

En relación al papel del trabajador social en su rol de investigador, los encuestados de nuestro estudio han considerado estar de acuerdo con la necesidad de que el trabajador social realice esta función, ésta idea es compartida por Roselló Nadal (1998) que indica que el trabajador social deberá realizar investigaciones sobre cuestiones que son objeto de su intervención profesional, así como sobre distintos aspectos de la comunidad educativa con la que trabaja, que sirvan, al mismo tiempo, para contribuir al desarrollo teórico-práctico del trabajo social en este campo

Si nos detenemos a realizar una discusión sobre el papel del trabajador social en su función de realizar análisis socioeconómicos para la concesión de becas y ayudas, en este sentido, los encuestados de nuestro estudio han considerado estar de acuerdo con la necesidad de que el trabajador social realice esta función, esta idea es compartida por Kruse (1986), así como Roselló Nadal (1998), lo que indica que el trabajador social es contemplado por otros investigadores como valorador de necesidades sociales y económicas del alumnado.

En nuestro estudio nos hemos planteado indagar acerca del papel del trabajador social en su función de elaborar un mapa de necesidades y su correspondiente catálogo de recursos, en este sentido, los encuestados de nuestro estudio han considerado estar de acuerdo con la necesidad de que el trabajador social realice esta función, esta idea es

Capítulo 7. Discusión

compartida por Espinosa et al, (1990) que indica que una de las finalidades del trabajador social será la de elaborar mapas de necesidades con el objetivo de confeccionar un catálogo de los principales recursos existentes.

Capítulo 8. Conclusiones

Siguiendo nuestro objetivo de *conocer cuáles son las principales competencias del trabajador social en el ámbito educativo*, resulta necesario especificar que este objetivo se pretende reflejar cuáles serían las competencias del profesional del trabajo social en este campo sin proceder a realizar una definición exhaustiva de aquellas competencias que dan lugar al catálogo de competencias (contenido recogido en el objetivo 2).

El trabajador social en su quehacer tiene como función general la de realizar una intervención ante situaciones problemáticas de manera directa, inmediata y continua con los menores y el profesorado correspondiente favoreciendo la implicación de la familia en el proceso, así como orientar, apoyar y analizar al profesorado y alumnado mejorando la relación entre ellos, y con su entorno. Para esto será preciso establecer una coordinación con el resto de los profesionales que realizan intervención directa con el alumnado (profesionales de salud, logopedia, refuerzo escolar...) así como con el resto de instituciones de protección social implicadas en el bienestar del alumno con la finalidad de conseguir la globalidad del alumnado adquiera recursos y habilidades personales para desenvolverse en sociedad de forma autónoma.

El trabajador social fomentará la relación entre alumnado y padres como factor importante para garantizar adecuada atención y ejercerá si es preciso funciones de mediador además de promover una función preventiva ante situaciones que generan riesgo o desigualdad en los alumnos, para lo que identificará los problemas que impiden el buen rendimiento del alumno tanto en el medio escolar como familiar.

Capítulo 8. Conclusiones

El técnico llevará a cabo un proyecto continuado de investigación de las principales problemáticas que surgen en el centro, así como de los adecuados mecanismos para la eliminación de estas y promoverá la realización de una evaluación sobre el progreso de los alumnos y exalumnos con el fin de determinar hasta qué punto el programa de orientación en particular y el currículo en general satisfacen las necesidades del estudiante y de la sociedad.

En relación con el segundo objetivo de nuestra tesis que se basaría en la *definición un catálogo competencial del trabajador social en el ámbito educativo* resulta necesario clarificar que en nuestro estudio se han identificado después del proceso de análisis 20 competencias agrupadas en torno a 4 categorías, por un lado, las competencias instrumentales y por otro lado las competencias sectoriales que se subdividen en tres categorías: con estudiantes con la familia y con los docentes.

Debemos concluir que dentro de las competencias estratégicas y transversales el trabajador social se encargará de realizar la elaboración de mapas de necesidades del centro educativo asociado a un catálogo de recursos que posibilite la cobertura de estas necesidades, para lo que se requerirá competencias de investigación y de coordinación de proyectos sociales. Si es preciso el trabajador social también desarrollará competencias de coordinación interinstitucional con organismos que deban intervenir en los proyectos diseñados.

Si desarrollamos en apartado de las competencias sectoriales que hemos indicado con anterioridad, centrándonos en la categoría de las relacionadas con la familia, el trabajador social coordinará la asociación de padres y madres realizando una labor de análisis de las expectativas de los padres respecto a la labor educativa y el funcionamiento del centro y trabajando para que las familias tomen conciencia de que es agente educativo lo que

Capítulo 8. Conclusiones

facilitaría las labores de intervención en caso de detección de factores de riesgo y permita la posibilidad de seguimiento de situaciones familiares especiales.

Centrándonos en las competencias relacionadas con los estudiantes el trabajador social será el encargado de realizar la ficha para el registro de los estudiantes del centro, de igual manera será la figura competente para estudio y seguimiento del absentismo escolar promoviendo su prevención y erradicación, mediante el asesoramiento al alumnado en relación al tiempo de estudio y ocio positivo y saludable y llevando a cabo el programa de orientación laboral.

En cuanto a las competencias relacionadas con los docentes el trabajador social llevará a cabo un programa de orientación individual a los docentes para mejorar la labor educativa y formativa, así como la creación de proyectos orientados al crecimiento personal de los maestros. De igual forma el trabajador social promoverá la programación de conferencias y jornadas orientadas a que el profesor comprenda mejor al estudiante para lo que realizarán reuniones donde se tratarán los aspectos socioeconómicos a destacar de cada uno de ellos.

El tercer objetivo planteado consiste en analizar las funciones del trabajador social en contextos escolares, para el desarrollo de este objetivo se realiza un análisis en profundidad de las competencias especificadas en el objetivo anterior, que tal y como hemos señalado conformarían el catálogo competencias final del trabajador social en este ámbito. Pasamos por tanto a desarrollar las competencias estratégicas y transversales, podemos entonces indicar que dentro de las principales competencias destacaríamos la elaboración del mapa de necesidades y catálogo de recursos, en este sentido el trabajador social articulará minuciosamente cuales son las principales necesidades que se detectarían en el ámbito

Capítulo 8. Conclusiones

educativo, las necesidades deberán clasificarse según la distribución anteriormente expuesta en las necesidades que atañen al colectivo de familiares, de estudiantes y de docentes. En este mismo sentido las necesidades deberán ir acompañas del catálogo de recursos que permita satisfacer las mismas en la medida en que estos recursos lo permitan, este profesional realizará también la derivación al organismo o institución pertinente.

El trabajador social será el encargado de realizar análisis socioeconómicos para la concesión de becas y ayudas, en función de los criterios establecidos llevará a cabo una valoración a nivel social y económica de la necesidad del alumnado de acceder a becas y ayudas, que posibiliten su continuidad en el sistema educativo o faciliten su permanencia en él.

El trabajador social desempeñará la tarea de realizar trabajos de investigación con el objetivo de detectar situaciones-problema y analizar la realidad con la finalidad de mejorar el procedimiento de intervención llevado a cabo, detectar necesidades, valorar los recursos disponibles y aplicados y establecer propuestas de mejora que en definitiva mejorarían la intervención y con ello el clima social en el ámbito educativo.

El trabajador social efectuará la intervención en caso de que se detecten factores de riesgo familiar, en este sentido el trabajador social será el encargado de realizar la detección de aquellos indicadores que permitan evidenciar una situación de riesgo en el menor o en su unidad de convivencia que dificulte o impida el desarrollo normal del mismo, por lo que realizará la intervención social y llevará a cabo el seguimiento de situaciones familiares especiales que se enmarcarán dentro del proyecto de intervención social.

El trabajador social versará la coordinación interinstitucional como agente de coordinación entre las diferentes instituciones implicadas en el bienestar del alumnado,

Capítulo 8. Conclusiones

familias y profesorado realizando así una intervención integral con las necesidades problemas detectados. En relación a la coordinación será también el encargado de desarrollar esta función como agente de proyectos de servicios sociales.

Dentro de las competencias que este profesional desarrolla relacionadas con la familia, el trabajador social gestionará la búsqueda de recursos materiales, personales y financieros si resultase pertinente para mejorar el funcionamiento de la asociación de padres y madres de familia.

El trabajador social tendrá como uno de los principales objetivos que la unidad familiar se implique en la intervención y en la consecución de objetivos de tal manera que forme parte directa de la intervención a llevar a cabo para lo que será necesario analizar las expectativas de los padres respecto a sus hijos y al centro.

De las competencias que el trabajador social desarrolla en relación con los estudiantes, llevará a cabo el seguimiento del absentismo en coordinación directa con el profesorado y con los técnicos de servicios sociales, así como con la comisión correspondiente y desarrollará el seguimiento del absentismo de los estudiantes durante su etapa de escolarización obligatoria con la finalidad de reconducir esta conducta alcanzando el objetivo de asistencia regularizada, para lo que pondrá en marcha un proceso de asesoramiento al alumnado en relación al tiempo de estudio y ocio, con la finalidad de que se compagine un adecuado nivel de dedicación al desarrollo educativo con un adecuado nivel de dedicación a las tareas y actividades de entretenimiento positivo con su grupo de iguales y orientado al deporte y hábitos de vida saludables. Llevará a cabo la orientación laboral del alumno acompañándolo en el proceso de conocimiento de las diferentes salidas profesionales, conformando un esquema básico sobre su proyección laboral futura.

Capítulo 8. Conclusiones

Realizará la ficha social del alumno con la finalidad de recoger los principales datos de interés de este confirmando así un índice sistematizado de los datos de interés.

Identificará los problemas que impiden el rendimiento del alumno, con la finalidad de intervenir o derivar al organismo pertinente promoviendo el adecuado desarrollo del alumno y la optimización de su rendimiento académico.

En cuando a las competencias relacionadas con los docentes el trabajador social realizará la orientación a los profesionales de manera individual con la finalidad de mejorar la labor educativa y formativa favoreciendo la adquisición de las habilidades pertinentes que permitan un mejor desarrollo de la sesión formativa, captando la atención del alumnado y promoviendo la optimización en la adquisición de conocimientos. De igual forma el trabajador social creará proyectos orientados al crecimiento personal de los maestros evitando el conocido síndrome burnout y promoviendo el desarrollo personal del profesorado y su motivación.

El trabajador social programará conferencias orientadas a que el profesor comprenda mejor al estudiante, suponiendo esto una relación más favorable entre profesorado-alumnado que mejora la dinámica del aula, del centro educativo y de relación entre los colectivos. Será el encargado de realizar la orientación al profesorado en aquellos casos de necesidades educativas especiales, informando sobre el procedimiento o protocolo a seguir para la plena integración del alumnado que conforma este colectivo.

Será responsable este profesional de informar al profesorado de aspectos socioeconómicos del alumnado, para que conozca sus dificultades promoviendo la disminución de la desigualdad entre los integrantes de un mismo grupo.

Referencias bibliográficas

- Abad Rodríguez, D., & Camacho Grande, J. (2007). Servicios Sociales y educación: una relación con futuro. *Trabajo Social hoy*, 25-33.
- Agresta, J. (2004). Professional role perceptions of school social workers, psychologists, and counselors. *Children & Schools*, 151-163.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. España. Madrid: Mc Graw Hill.
- Alhajjaj, Huda A. (2017). Too Many Problems and Not Enough Help: Exploring the Need for School Social Workers in the Hashemite Kingdom of Jordan. ERIC. P.186
- Alonso, N (2015). *Nuevos escenarios para el trabajo social*. Universidad de Valladolid
- Álvarez Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Álvarez León, M.E. (2021). Práctica y hábitos del trabajador social en escuelas secundarias del estado de México. *Tla-melaua: Revista de Ciencias Sociales*, 1
- Amador Anguiano, J. (2007). *La intervención del Trabajador Social en los conflictos escolares que se presentan en el nivel de secundaria*. Colima: Universidad de Colima.
- Anastas, J., Clark, E., Alvarez, M., Anderson-Ketchmark, C., Avi Astor, R., Betman, B., . . . Omari, K. (2012). *School social work services*. Washington: NATIONAL ASSOCIATION OF SOCIALWORKERS.
- Ander-Egg, E. (1967). *El servicio social para una nueva época*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ander-Egg, E. (1987). *Qué es el Trabajo Social*. Buenos Aires: Humánitas.
- Ander-Egg, E. (1992). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Andolfy, M. (1977). *Terapia familiar, un enfoque interaccional*. Barcelona: Paidós.
- Arnold, M., & Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta moebio* 3, 40-49.

Referencias bibliográficas

- Arnold-Cathalifaud, M. (11 de marzo de 2011). *Magíster en Antropología y Desarrollo, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile*. Obtenido de www.facso.uchile.cl/postgrado/mad/docs/Arnold_Educacion_Chile.Pdf
- Arranz Montull, M., & Torralba Roselló, J. (2016). *El trabajador social como profesional clave en la detección e intervención ante las situaciones de riesgo de maltrato infantil por negligencia y/o desatención familiar desde el sistema educativo*. La Rioja: Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social.
- Arroyo, M. (1984). Social values. Their nature and meaning as educational values. *Personality, Education and Society*, 190-199.
- Austin, C. (1983). Case management in long-term care: options and opportunities. *Health and Social Work*, 8(1), 16.
- Australian Association of Social Workers (2020). *Scope of Social Work Practice*. School Social Work
- Aveiga, V. I., Achig, J. D., Cevallos, M. J., & Tuárez, J.A. (2018). Prevención y bienestar estudiantil: Ineludible acción del trabajador social. *Revista Caribeña de ciencias sociales*
- Bachmann, C., & Simonin, J. (1981). *Changer au quotidien. Une introduction au travail social*. París: Editions Études Vivantes.
- Balli, D. (2016). *Role and challenges of school social workers in facilitating and supporting the inclusiveness of children with special needs in regular schools*
- Barranco, C; López, M. D. (2009). *El sentido del Trabajo Social en Educación: reflexiones sobre la experiencia profesional en los EOEPS*. XI Congreso Nacional de Trabajo Social.
- Bedoya Ramírez, J. (2006). El almacén de la educación escolar. El Trabajador Social en el sector educativo escolar. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 60-73.

Referencias bibliográficas

- Belisle, C., & Linard, M. (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de les formations dans le contexte des TIC? *Educación Permanente*, 19-47.
- Bogoya, D. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogota: Universidad Nacional de Colombia.
- Bolaños Rodríguez, E. (2012). *Muestra y Muestreo*. Tizayuca: Universidad autónoma del estado de Hidalgo.
- Brahim, M.S; Zakaria, E., & Sarnon, N. (2015). Competency-Based Social Work Practice and Challenges in Child Case Management: Studies in the Districts Social Welfare Services, Malaysia. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic and Management Engineering*, 9(9).
- Brezmes Nieto, M. (2001). *La intervención en Trabajo Social. Una introducción a la práctica profesional*. Salamanca: Hespérides.
- Bustamante Zamudio, G. (2001). Las competencias:vino viejo en odres nuevos. *Revista educación y cultura*.
- Bustamante, M., Jimenez Becerra, J., & Pallares Prado, D. (2005). Interdisciplinariedad y formación en el Trabajo Social. *Revista tendencias y retos*, 115-127.
- Cabero Almenara, J. (2005). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior*. Madrid: MEC, Programa de estudios y análisis.
- Cabra de Luna, M. (2004). Discapacidad y aspectos sociales: La igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal como ejes de una política a favor de las personas con discapacidad y sus familias. Algunas consideraciones en materia de protección social. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 21-46.

Referencias bibliográficas

- Cajamarca Fárez, J. L. (2016). El trabajo social y la educación de bachillerato general unificado. Facultad de jurisprudencia, escuela de trabajo social y orientación familiar. P 75.
- Calle, M. (2008). *Guía de Prevención de Violencia de Género en adolescentes*. Boadilla del Monte: Ayto. Boadilla del Monte. Concejalía de la Mujer Formación y Empleo.
- Cañas Zoyo, J. (2006). Análisis pormenorizado sobre intervención en modificación de conducta. *Buenas prácticas. Revista Síndrome de Down*, 136-142.
- Carballeda, A. (2008). La intervención en lo social y las problemáticas sociales complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social. *Revista margen*.
- Carballo Barcos, M., & Guelmes Valdés, E. (2016). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 140-150.
- Carbonell Serbarroja, J., & Gimeno Sacristán, J. (2004). *El sistema educativo: Una mirada crítica*. España: Ciss Praxis.
- Cariceo Rivera, O. (2012). Perspectivas para el trabajo social en el sistema educativo. *Revista Perspectivas*, 189-202.
- Carrión Martínez, J., Fernández Martínez, M., Pérez Fuentes, M., & Gázquez Linares, J. (2020). Specific competencies in social work higher education in the framework of the European higher education area: the perception of future professionals in the Spanish context. *European Journal of Social Work*, 23(1), 43-55.
- Casanova, F., Vargas, F., & Montanaro, L. (1982). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor.
- Caselman, T., & Brandt, M. (2007). School social workers' intent to stay. *School Social Work Journal*, 33-48.

Referencias bibliográficas

- Castaño Garrido, C., & Quecedo Lecanda, R. (2002). Introducción a la metodología de la investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 5-40.
- Castro Clemente y Pérez Viejo. (2017). El trabajo social en el entorno educativo español. *BARATARIA Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 215-226. DOI: <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i22.309>.
- Chocomeli, M., Falcones, Á., & Sánchez, J. (2011). Atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Bajo el proyecto: Digitalización de contenidos docentes para el Máster de profesorado de secundaria, en la asignatura atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Valencia, España.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass, MIT, Press.
- CIDE. (1999). *La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo*. Madrid: MEC.
- Colegio Oficial de Trabajo Social de Asturias*. (2005). Obtenido de <http://www.trabajosocialasturias.org/la-profesion/ambitofunciones/ambitos-de-desempeno-del-trabajo-social.html>
- Colom Cañedas, A. (1982). *Teoría y metateoría de la educación*. México: Trillas.
- Concha Toro, M. (2012). Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo. *Cuaderno de Trabajo Social*, 11-26.
- Constable, R. (2008). *The Role of the School Social Worker*. 3-28.
- Constitución Española 311/1978. (29 de diciembre de 1978). *Constitución Española*. Cortes Generales.
- Contreras Hermosilla, M. (2006). *Principales modelos para la intervención de Trabajo Social en individuo y familia*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.

Referencias bibliográficas

- Corbetta, P., & Fraile Maldonado, M. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Correa Bautista, J. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Costin, L. (1973). School social work practice: A new model. *Social Work*, 135–139.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2008). Designing and Conducting Mixed Methods Research. *Organizational Research Methods*, 801-804.
- Dane, B., & Simon, B. (1991). Resident guests: Social workers in host settings. *Social Work*, 208-213.
- Danhke. (1989). *Investigación y Comunicación*. México: MacGraw-Hill.
- Dash, G., & AK, M. (2015). Scope and challenges of social work in Schools: Perspectives of teachers and social organizations. *International Journal of Applied Research*, 550-556.
- De la Fuente Robles, Y., & Sotomayor Morales, E. (2009). *El Trabajo Social en España*. En T. F. (coord), *Fundamentos del Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- De la Red Vega, N., & Brezmes Nieto, M. (2009). *El Trabajo Social en España*. En Fernández García, T. y Alemán Bracho, C. (Coord). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- De la Red Vega, N., & Brezmez Nieto, M. (2009). *El Trabajo Social en España*. En Fernández García, T. y Alemán Bracho, C. (Coord.). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Vellis, R. (2012). *Scale development : theory and applications*. California: Thousand Oaks.
- Decreto 1151/1975. (23 de mayo de 1975). *crea el Instituto Nacional de Educación Especial*. Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado.

Referencias bibliográficas

- Decreto 131/1994. (18 de julio de 1994). *Regulación de los servicios especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y profesional*. Valencia: Documento Oficial del Gobierno Valenciano.
- Decreto 2925/1965. (23 de septiembre de 1965). *Regulación de las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la Educación Especial*. Ministerio de Educación Nacional. Boletín Oficial del Estado.
- Decreto 907/1966. (21 de Abril de 1966). *texto articulado primero de la Ley 193/1963, de 28 de diciembre, sobre Bases de la Seguridad Social*. Ministerio De Trabajo. Boletín Oficial del Estado.
- Decreto, R. (8 de Abril de 1995). *Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Delgado, Irene. (2021). *Abandono escolar temprano con minorías étnicas en Valladolid: Un estudio cualitativo sobre el papel del trabajo social en el marco del programa pajarillos educa*. Universidad de Valladolid.
- Dente, C. (2011). Teachers and social workers: Collaboration in a changin Environment. *Journal*.
- Díaz Fernández, R. (2007). La asignatura de historia del Trabajo Social en la diplomatura de Trabajo Social. *Acciones e investigaciones sociales*, 43-63.
- Díaz Herráiz, E. (2011). Los ámbitos profesionales del Trabajo Social. En T. Fernández García, & C. Alemán Bracho, *Introducción al Trabajo Social* (págs. 540-542). Madrid: Alizanza.
- Dirección General de Prevención de Violencia de Género, Juventud, Protección Jurídica y Reforma de Menores. (Noviembre de 2013). *Unidad Didáctica sobre Prevención de la Violencia de Género en Jóvenes y Adolescentes*. Murcia, España: Consejería de la Presidencia.

Referencias bibliográficas

- Doel, M. (2010). The impact of an improvised social work method in a school: aspirations, encouragement, realism and openness. *Practice*, 22, 69-88
- Domínguez Fernández, A. (2005). Absentismo Escolar y Atención a la Diversidad. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 259-267.
- Du Ranquet, M. (1996). *Los modelos de trabajo social. Intervención con personas y familias*. Madrid: Siglo XIX España Editores.
- Escuela Universitaria de Trabajo Social. (2004). *Los pioneros del Trabajo Social. Una apuesta por descubrirlos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Espinosa, A., Mateo, H., & De Felipe, I. (1990). Trabajo Social en Educación. *Revista de Servicios Sociales y Política social.*, 68-75.
- Esquivel Guerrero, J., Jiménez Bautista, F., & Esquivel-Sánchez, J. (2009). La relación entre conflictos y poder. *Revista Paz y Conflictos*, 6-23.
- Farías Olavarría, F., & Rodríguez Romero, O. (2010). Evaluación de las competencias genéricas de los trabajadores sociales en el ejercicio directo de la profesión. *Cuadernos de trabajo social*, 6, 31-43.
- Federación Internacional de Trabajo Social. (06 de 07 de 2014). Definición Global del Trabajo Social. Melbourne, Australia.
- Federación Sartu. (2011). *Modelos clásicos de intervención social*. Obtenido de <http://www.ipbscordoba.es/uploads/Documentos/EstrategiasProfesionalesInclusionSocial.pdf>
- Fernández Batanero, J. (2005). Inmigración y educación. El contexto andaluz. Un desafío educativo. *El Guiniguada*, 91-102.

Referencias bibliográficas

- Fernández Fernández, D. (2014). El Trabajo Social en la Red de Orientación Educativa. *Padres y Maestros*, 358, 5-8
- Fernández Fernández, D. (2007). Aproximación histórica a la trayectoria del Trabajo Social en el sistema educativo Español. *Trabajo Social hoy*, 75-92.
- Fernández Fernández, D. (31 de enero de 2011). *El Trabajo Social en el Sistema Educativo*. Obtenido de Consejo General del Trabajo Social: <https://www.cgtrabajosocial.es/publicaciones/el-trabajo-social-en-el-sistema-educativo-digital/13/view>
- Fernández García, T. (2009). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández García, T., & Alemán Bracho, M. (2003). *Introducción al Trabajo Social*. Alianza Editorial.
- Fernández Martínez, M. (2016). *Estudio sobre las competencias específicas en el título de grado en Trabajo Social de la Universidad de Almería: una perspectiva desde los estudiantes*. Almería: Universidad de Almería.
- Fernández Martínez, M., Gutiérrez Cáceres, R., Luque De La Rosa, A., & Ibáñez López, A. (2018). El rol del trabajador social en el contexto actual de educación inclusiva. . *Actas del XVI Congreso Internacional de Educación Inclusiva*. Granada-España.
- Fernández Martínez, M., Luque De La Rosa, A., & Hernández Garre, C. (2018). El trabajo social en instituciones universitarias: la experiencia hispanoamericana. *Actas del V Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud*. Madrid, España.
- Fernández Martínez, M., & Pinel Martínez, C. (2020). *Acción interdisciplinaria de trabajadores sociales y educadores en los programas socioeducativos para la atención de adultos*

Referencias bibliográficas

- mayores. En C. Salavera y P. Teruel (Coord.), *Nuevas investigaciones en Ciencias Sociales* (pp. 41-49). Madrid: Dykinson.
- Fernández Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas*, 20-30.
- Fernández, T. G. (2009). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández-Salineró, C. M. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea. Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education=Encuentros sobre educación=Recontres sur l'éducation*, 131-153.
- Finigan-Carr, N. & Wendy, E. S. (2022). *School social workers as partners in the school misión. Kappan, conectin education research, policy and practise.*
- Flad, C., & Bolay, E. (2008). Trabajo Social escolar desde la perspectiva de alumnos y alumnas en alemania. Un ejemplo de württemberg. *Teoria de la educacion.Educación y cultura en la sociedad de la información*, 226-244.
- Flores, P. (1959). *The social worker's contribution to the classroom teacher*. New York: Helping the troubled school child: Selected readings in school social work.
- Franklin , C., Kim, J., & Tripodi, S. (2009). A meta-analysis of published school social work practice studies. *Research on social work practices*, 667-677.
- Garcés-Paz, H. (2000). *Investigación Científica*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-yala.
- García González, S., Duarte González, L., & Mejías Paneque, M. (2012). Evaluación de un programa de educación sexual sobre conocimientos y conductas sexuales en embarazadas. *Enfermería Global*, 453-464.
- García Salineró, J. (2004). *Nure Investigación*. Obtenido de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/180>

Referencias bibliográficas

- García Sánchez, J., Aguilera Terrats, R., & Castillo Rosas, A. (30 de Junio de 2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud.
- Gastañaga, J. L. (2004). Cuadernos de Trabajo Social , 17, 255-271.
<https://www.fundacionadsis.org/sites/default/files/descargas/publicaciones/adsisfundacion-estudio-2013-elfuturocomienzahoy.pdf>.
- Ghimire, A. et al (2018). Empowering Adolescent Girls in Developing Countries : Gender Justice and Norm Chang.
- Gilbert, P., & Parlier, M. (1992). *La compétence: du most-valise au concept opératoire* . Actualité de la Formation Permanente.
- Gisbert, M. C., Cela-Ranilla, J., & Isus, S. B. (2002). Desarrollo de competencia de acción profesional a través de las TIC. *II Congreso Europeo en Tecnología de la información en educación y la ciudadanía*. Barcelona.
- González , E. G., González, M. G., & González, M. A. (1993). *El trabajador social en los servicios de apoyo a la educación*. Madrid: Siglo XXI de España.
- González Delgado, C. (2001). Sistema de apoyo formales en Fuenlabrada y coordinación interinstitucional. *Cuadernos de Trabajo Social*, 301-308.
- Gorz, A. (1997). *Metamorfosis del trabajo: búsqueda del sentido: Crítica de la razón económica*. Madrid: Sistema.
- Grupo de Atención Temprana. (2005). *Libro Blanco de la atención temprana. 2º Edición*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Hare, I. (2004). Defining social work for the 21st century: The International Federation of Social Workers' revised definition of social work. *International Social Work*, 407-424.

Referencias bibliográficas

- Healy, K. (2000). *Social Works Practices. Contemporary perspectives on change*. London: Sage Publications.
- Hernández Arteaga, I. (2012). Una metodología en marcha sobre el hecho social. *Rastros, Rostros*, 57-68.
- Hernández Hernández, M., González González, Á., Cívicos Juárez, A., & Pérez González, B. (2006). Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo. *Acciones e investigaciones sociales*, 453.
- Hernández Prados, M., & Tolino Fernández-Henarejos, A. (2013). El desarrollo personal y social del menor. Prácticas para una educación inclusiva. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura*, 47-62.
- Higy, C., Haberkorn, J., Pope, N., & Gilmore, T. (2012). The Role of School Social Workers from the Perspective of School Administrator Interns: A Pilot Study in Rural North Carolina. *Internacional Journal of Humanities and Social Science*, 8-15.
- Huxtable, M. (2021). A Global Picture of School Social Work in 2021. *Internacional Journal of school social work*.
- Jausoro & Aranguren. (2019). *El trabajo social en el sistema educativo vasco, una apuesta social y política*
- Jausoro, K., Ruiz, K., Acebo, Á., Sáez, A., Oion, R., & Aranguren, E. (2020). *Trabajo social escolar ante la situación de emergencia por el covid-19. Propuestas de intervención*. School social work. Servicios Sociales y Política Social. XXXVII (monográfico especial) .61
- Jiménez Beltrán, M. (2011). Infancia en situación de riesgo social. *Pedagogia Magna*, 434-439.

Referencias bibliográficas

- Jiménez Puado, C. (1990). Trabajo Social en el sistema educativo. *Documentación Social*, 145-160.
- Kaplan, R., & Saccuzzo, D. (2006). *Pruebas psicológicas : principios, aplicaciones y temas*. México D.F.: Thomson.
- Kazdin, A. (1978 (p.306)). *History of behavior modification : experimental foundations of contemporary research*. Baltimore: University Park Press.
- Kisnerman, N. (1990). *Introducción al Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Knox, R. L., Morrison, R. R., & Wohl, E. E. (2022). Identification of artificial levees in the contiguous United States. *Water Resources Research*, 58, e2021WR031308. <https://doi.org/10.1029/2021WR031308>.
- Kontak, D. (2003). *Asociación de Trabajadores Sociales de Missouri , Asociación Escuela de Trabajo Social de América*. t. Louis, Missouri.
- Kruse, H. (1986). *Servicio Social y Educación*. Buenos Aires: Humánitas.
- Lafuente Ibáñez, C., & Marín Egoscozabal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fasespoblacio, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 5-18.
- Ley 13/1982. (7 de abril de 1982). *Ley de integración social de minusválidos*. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado.
- Ley 14/1970. (4 de Agosto de 1970). *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado.
- Ley 169. (21 de diciembre de 1965). *Reforma de la Enseñanza Primaria*. Jefatura del Estado.
- Ley 3/1977. (4 de enero de 1977). *creación del Cuerpo Especial de Asistentes Sociales*. Boletín Oficial del Estado. Jefatura del Estado.

Referencias bibliográficas

- Ley 30/1992. (26 de noviembre de 1992). *Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común*. Jefatura del Estado.
- Ley Orgánica 1/1990. (3 de Octubre de 1990). *Ordenación General del Sistema Educativo (Vigente hasta el 24 de Mayo de 2006)*. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado.
- Ley Orgánica 10/2002. (23 de diciembre de 2002). *Calidad de la Educación*. Jefatura del Estado.
- Ley Orgánica 2/2006. (3 de mayo de 2006). *Educación*. Jefatura del Estado.
- Ley Orgánica 8/1985. (3 de julio de 1985). *Derecho a la educación*. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado.
- Ley Orgánica 8/2013. (9 de diciembre de 2013). *Mejora de la calidad educativa*. Jefatura del Estado.
- Ley sobre Educación primaria . (17 de julio de 1945). Ministerio de educacion. Boletión Oficial del Estado.
- Libassi, M. (1988). Tha chronically mentally ill: a practice approach. *Social Casework n° 69* , 93.
- Limón Mendizábal, M. (1994). Valores Sociales y trabajo en Equipo en la Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 109-120.
- Liston-Lloyd, M & Gray, D (2020). Social workers in schools literatura review: Examples of key strengths and challenges in the delivery of chooll-based social work support. Wellington, New Zeland: Oranga Tamariki- Ministry for children.
- Lloret Segura, S., Ferreres Traver, A., Hernández Baeza, A., & Tomás Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.

Referencias bibliográficas

- López Aguado, M., & Gutiérrez Provecho, L. (2019). Com dur a terme i interpretar una anàlisi factorial exploratòria utilitzant SPSS. . *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14.
- López Luna, E., & Chaparro Maldonado, M. (2006). Competencias laborales del Trabajador Social vistas desde el mercado laboral. *Tabula Rasa*, 261-293.
- López Luna, E., & Chaparro Maldonado, M. (2006). Competencias laborales del Trabajador Social vistas desde el mercado laboral. *Tabula Rasa: Revista de Humanidades*, 261-296.
- López Mero, P., Toro Castillo, M., & Benítez Chaves, A. (2016). El Trabajo Social y la inclusión educativa. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 1-16.
- López Peláez, A., & Fernández García, T. (2008). *Trabajo Social Comunitario: Afrontando juntos los desafíos del siglo XIX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Luengo Latorre, J. (2007). La "buena educación" dificultades y retos en la sociedad actual. *Trabajo Social hoy*, 35-74.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general. Barcelona
- Maestre Sánchez, A. (2003). La etica y el problema de Dios en Juan Luis Vives (1492-1540). *Anales del seminario de historia de la filosofía*, 181-245.
- Malagón Bernal, L., & Sarasola Sánchez-Serrano, J. (2005). En Introducción al Trabajo Social. En C. A. Bracho.
- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Fundación Mapfre.
- Martín Valverde, A. (1987). *La legislación social en la historia de España. De la revolución liberal a 1936*. Madrid: Congreso de los diputados.

Referencias bibliográficas

- Martínez Martínez, M. (2005). *Modelos teóricos del trabajo social*. Murcia: Diego Marín, librero editor.
- Martínez Muñoz, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Martínez Sánchez, A. (2009). *Las competencias específicas en el título d grado de Educación Infantil*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del Fracaso Escolar en la Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67-85.
- Massat, C. (2011). Letter from the editor, School social work: What works? . *School Social Work Journal*.
- Matus, J. C., Cornejo, L. A. & López, V. (2021). Trabajo social en la educación: el futuro del bienestar infantil. *Revista Digital Universitaria*, 22(2). 7.
- Mcclelland, R. (1996). *Perspectives on Case Management Practice. Milwaukee, Families International*. 77-78.
- Mcgregor, D. (1994). *El lado humano de las organizaciones*. Bogotá: Mcgraw-Hill.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid. España: Pearson Education.
- Merinos, Y. (2015). *Intervención del trabajador social en el sector educativo*. Poza Rica- Tuxpan.
- Miguel Rodríguez, J. (1998). *Estructura y cambio social en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- Miles, M., Huberman, M., & Saldana, J. (1994). *Qualitative data analysis*. Arizona: Sage.
- Minahan, A. (987). *Enciclopedia of Social Work*. Silver Spring: NASW.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.f.). Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo.html>

Referencias bibliográficas

- Miranda Aranda, M. (2004). *De la caridad a la ciencia, pragmatismo, interaccionismo simbólico y Trabajo Social*. Salamanca: Mira Editores.
- Molina Sánchez, M. (1994). *Las enseñanzas de Trabajo Social en España:1932-1983. Estudio socio-educativo*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Montalvo, J. J. (2015). *El trabajo social en el ámbito educativo, apuntes de Trabajo Social*.74
- Morales Vallejo, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de aptitudes*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar .
- Morín, E. (2005). Una mundialización plural, en Morales, D. de (ed.). *Por otra comunicación.Los media, globalización. cultura y poder*. Barcelona: Icaria/Intermón Oxfam.
- Muñoz-Repiso Izaguirre, M., Gil Escudero, G., Egidio Gálvez, I., Buckhardt Martínez, E., Calzón Álvarez, J., García Del Ordi, B., . . . Delgado García, M. (1991). *El Sistema Educativo Español*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Naciones-Unidas, O. (2012). *Unidos contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia, y las formas conexas de intolerancia*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Navarrete, N. (2017). *El papel del trabajo social en el ámbito educativo*. Universidad pedagógica nacional. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/6418>
- Nelson, C. (1990). *A job analysis of school social workers*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Oblitas, L. (2006). *Psicología de la salud y calidad de vida*. Paraninfo.
- Oelerich, G. (1996). *Jugendhilfe und Schule: Zur Systematisierung der Debatte*. Rafter: Schule und Jugendhilfe: Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang,.
- Oliva, A. (2007). *Trabajo Social y lucha de clases*. Argentina: Imago Mundi.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Referencias bibliográficas

- Orden 114/1977. (13 de mayo de 1977). *Orden por la que se regula la organización con carácter experimental del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de Educación General Básica*. Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado.
- Orden 18 septiembre/1990. (18 de septiembre de 1990). *Establecimiento de las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Orden de 9 de Diciembre/1992. (9 de diciembre de 1992). *Regulación de la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica*. Ministerio de educación y ciencia.
- Padua, J., Ahman, I., Apezechea, H., & Borsotit, C. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Chile: Fondo de cultura económica.
- Palomar Villena, M., & Suárez Soto, E. (1993). El modelo sistémico en el Trabajo Social familiar. Consideraciones teóricas y orientaciones prácticas. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, 169-184.
- Pérez Crespo, M. (2002). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación. *Revista Educación y Futuro*, 1-16.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Popoviciu, S., Popoviciu, I., Pop, I., & Sass, D. (2010). The role of school social worker in improving pupil's achievement through a synergistic parent-pupil-teacher contextual communication. *Problems of education in the 21st century*, 122-137.

Referencias bibliográficas

- Przybylski, B. (2014). Unsuccessful in Education: Early school leaving. Alemania: Springer International Publishing. En D. Eibel, E. Rokicka & J. Leaman (eds.) *Welfare State at Risk. Rising inequality in Europe*, (pp. 153-166)
- Pulido Valero, R., Martín Seoane, G., & Lucas Molina, B. (2010). La Mediación como herramienta educativa para estimular el razonamiento y la comprensión social: ¿qué se puede aprender de los propios errores? *Revista de Mediación*, 10-21.
- Punch, K. (2006). *Introduction to Social Research—Quantitative & Qualitative Approaches*. FORUM: Qualitative social research sozialforschung.
- Pushkina, O. (2017). A Study of How Teachers Perceive School Social Workers in Russia. Nord University.
- Puyol Lerga, B., & Hernández Hernández, M. (2009). Trabajo Social en Educación. *Revista Qurriculum*, 97-117.
- Quintaba Cabanas, J. (1984). *Pedagogía Social*. España: Dykinson.
- Quiroga, V. & Chagas, E. (2018). Atención a adolescentes y jóvenes de origen inmigrante en centros de Cáritas Diocesana de Barcelona: factores de riesgo y de protección. Prospectiva *Revista de Trabajo Social e intervención*. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i25.4796>.
- Quitman, H. (1989). *Psicología humanística*. Barcelona: Herder.
- Ramírez, E., Estela, M. J., Ruíz, N., González, M. J., Martínez, R., Soler, M. D., Antón, C. & Pérez, Y. (2019). Análisis y propuesta de las funciones de los trabajadores sociales en los servicios y gabinetes psicopedagógicos escolares en el ámbito de la comunidad autónoma valenciana. *Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, 26, 9-34
- Ramos Valverde, M. (2009). *Estilos de vida y salud en la adolescencia*. Obtenido de https://extranet.unavarra.es/media/thesis/1162/,DanaInfo=fondosdigitales.us.es+Y_TD_

Referencias bibliográficas

- Real Decreto 1023/1976. (9 de abril de 1976). *Creación del Real Patronato de Educación Especial y se modifican determinados artículos del Decreto 1151/1975, de 23 de mayo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado.
- Real Decreto 1174/1983. (27 de abril de 1983). *Educación compensatoria*. Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado.
- Real Decreto 1850/1981. (20 de agosto de 1981). *incorporación a la Universidad de los estudios de Asistentes Sociales como Escuelas Universitarias de Trabajo Social*. Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado.
- Real Decreto 2176/1978. (26 de septiembre de 1978). *Encomendación al Ministerio de Sanidad y Seguridad Social la realización y gestión del Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad*. Ministerio de Sanidad y Seguridad Social. Boletín Oficial del Estado.
- Real Decreto 334/1985. (6 de marzo de 1985). *Ordenación de la Educación Especial*. Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado.
- Real Decreto 620/1981. (6 de Abril de 1981). *Régimen unificado de ayudas públicas a disminuidos*. Presidencia del Gobierno. Boletín Oficial del Estado.
- Real Decreto 895/1989. (14 de julio de 1989). *Regulación de la provisión de puestos de trabajo en Centros públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial*. Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado.
- Real Decreto 969/1986. (11 de abril de 1986). *Creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial*. Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado.
- Reguant Álvarez, M., Vilá Baños, R., & Torrado Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 11(2), 45-60.

Referencias bibliográficas

- Reid, W., & Ramos, B. (2002). Intervención "centrada en la tarea" un modelo de práctica del Trabajo Social. *RTS: Revista de treball social*, 6-22.
- Ribaya Mallada, F. (2004). El Absentismo Escolar en España. *Saberes: Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, 1695-6311.
- Ribes, E. (1972). Terapias conductuales y modificación del comportamiento. *Revista latinoamericana de psicología*, 8-21.
- Richmond, M. (1977). *Caso social individual*. Buenos Aires: Humanitas.
- Robles Sánchez, JI., & Medina Amor, JL. (2014). *Intervención psicológica en las catástrofes*.
- Rocha Ramírez, M. (2005). *Intervención en crisis, una aproximación teórica*. Chía: Universidad de la Sabana.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & Garcia Jimenez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Marín, J. (1995). *Psicología social de la salud*. Síntesis.
- Rodríguez, L. A., Loor, M. J. & Durán, U. C. (2018). El trabajo social Educativo: Perspectiva desde el Departamento de Consejería Estudiantil. *Rev.SINAPSIS, Edición, 12(1)*, 1390 – 9770
- Romero-De La Cruz, L. M., & López-Mero, P. (2020). Intervención del trabajador social en la educación básica de niños en el empalme. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social ‘Tejedora’*, 3(5), 43-53.
- Romero-Galisteo, R., Barajas, C., & Gálvez-Ruiz, P. (2015). Monográfico: Perspectivas Actuales de Evaluación e Intervención en Atención Temprana. *Estudios de Psicología*, 3-5.
- Roselló Nadal, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del Trabajador Social en el sistema educativo. *Cuadernos de trabajo social*, 233-258.

Referencias bibliográficas

- Roselló Nadal, E. (2009). Obtenido de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5805/1/ALT_06_11.pdf
- Rubí Martínez, C. (1991). *Introducción al Trabajo Social*. Barcelona: Euge.
- Rubin, I., & Herbert, R. (1995). *Qualitative Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Rugarcía, A. (2005). *La interdisciplinariedad: el reino de la confusión*. Universidad Iberoamericana Centro Golfo.
- Ruiz Sánchez, J., & Cano Sanchez, J. (17 de abril de 1999). *Las Psicoterapias: Una Introducción para profesionales Sanitarios*. Obtenido de <http://www.psicologia-online.com/links/JG/ESMUbada/Libros/ProfSanitarios/profesionales.htm>
- Ruiz-Mosquera, A. M. & Palma-García, M. O. (2018). Prevención del abandono escolar temprano. Aportaciones desde el Trabajo Social. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención Social*. Doi: 10.25100/prts.v0i27.6569. P-139-158
- Russell, B. (1984). *La perspectiva científica*. Madrid: Sarpe.
- Sancho Pérez, A., Cabrer Borrás, B., García Mesanat, G., & Perez Mira, J. (2001). *Apuntes de Metodología de la investigación en Turismo*. Madrid: Organización Mundial del Turismo.
- Sanz Cintora, Á. (2001). Acción social y Trabajo Social en España. Una revisión histórica. *Acciones e investigaciones sociales*, 5-42.
- Sarabia Sánchez, A. (2007). La gestión de casos como nueva forma de abordaje de la atención a la dependencia funcional. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de servicios sociales*, 7-17.
- Scourfield, P. (2018). *Putting Professional Leadership into Practice in Social Work*. *Learning Matters*. SAGE Publications.

Referencias bibliográficas

- Serra Capallera, J. (2008). Trabajar con otros. Elementos de nueva configuración de los servicios educativos públicos. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*.
- Shawn, L., Lawther, W., Jennison, V., & Hightower, P. (2011). An evaluation of the early truancy intervention (ETI) Program. *School Social Work Journal*, 57-71.
- Sladogna, M. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo: La experiencia de Argentina. *Boletín Cinterfor*.
- Slaikue, K. (1996). *Intervención en crisis: Manual para práctica e investigación*. Manual Moderno.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: Wiley & Sons.
- Subdirección General Educación Especial (2016) recuperado de <https://goo.gl/Pd6YRu>
- Swanson, V., & Carbon, J. (1989). *Crisis intervention: theory and technique*. Washington: American Psychiatric Press.
- Tamayo Tamayo, M. (1998). *El proceso de la investigación científica*. Limusa Noriega.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. New Delhi: SAGE Publications.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tejada Fernández, J., & Gámez Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales. Una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1681-5653.
- Tello, N., & Ornelas, A. (2015). *Estrategias y Modelos de Intervención en Trabajo Social. Aportes para su construcción*. Cuadernillos de Trabajo Social.

Referencias bibliográficas

- Thomas, P. (1995). El qué, el quién, el por qué, el dónde, el cuándo y el cómo de la prevención primaria. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 105-114.
- Thompson, A., Elmore, R., & Lindsay Marie, O. (2019). Free and Valid Teacher Social Competence Scale for School Social Workers. *Children & Schools*, 1(42), 63–66.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Obtenido de https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Underwood, B., & Shauggnesty, S. (1978). *Experimentación en Psicología*. Barcelona: Omega.
- UNICEF (2002). Social Service Workers In School: Their role in addressing violence against children and other child protection concerns. March. <https://www.unicef.org/media/117456/file/SSW%20in%20Schools%20Technical%20Note.pdf>
- United Nations Education, Scientific and Cultural (2020). Inclusion and education. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>.
- Uranga Arakistain, M. (1998). Mediación, Negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. *Centro de Investigación por la Paz Guernika Gogoratuz*.
- Valero Errazu, D. Romea, A. & Palain Pescador, A. (2019). Acciones e Investigaciones Sociales.40, 9-26 https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019404194
- Van Sittert, W.D.R. (2016). *School Social Workers' Perceptions of Their Role within the Framework of Inclusive Education*. North west University.
- Vázquez Aguado, O. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación.

Referencias bibliográficas

- Vázquez Aguado, O., Álvarez Pérez, P., & Mora Quiñones, N. (2011). Las competencias profesionales en los títulos de grado en Trabajo social., . *Servicios Sociales y Política Social*, 96, 21-36.
- Ventura León, J. (2020). Escalas, inventarios y cuestionarios: ¿son lo mismo? *Educación Médica*, 21(3), 218-220.
- Verde Diego, C. (2011). Formación e investigación en Trabajo Social. *Servicios Sociales y Política Social*.
- Villalonga de Garcia, P. (2003). *Un enfoque alternativo para la evaluación del Cálculo en una Facultad de Ciencias. Tesis de Magíster no publicada*. Tucumán. Argentina: Universidad Internacional de Tucumán.
- Viscarret Garro, J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wang, S. (2003). Perceptions of the school social worker's role: A survey of school personnel. ProQuest Dissertations and Theses.
- Warnock, M. (1978). *Informe Warnock. Proyecto de Innovación Docente Aula virtual de Psicología*. Gran Bretaña.
- Welsh, & Goldberg. (1979). Insuring educational success for children-at-risk placed in new learning environments. *School Social Work Quarterly*, 271–284.
- Woods, E. & Hollis, F. (1964). *Casework. A psychosocial therapy*. New York: Mchraw-Hill.
- Woolfolk, A. (1996). *Perspectivas conductuales del aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Zabalza Beraza, M. (2005). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. *Universidad de Santiago de Compostela*.

Referencias bibliográficas

Zambrano Mendieta, J., & Dueñas, Z. K. (2016). La articulación entre teoría, objetivos y metodología en la investigación social. *Dominio de las Ciencias*, 163-174.