

CONSTRUYENDO TRABAJO SOCIAL EN EDUCACIÓN, FORTALECIENDO LA PROFESIÓN: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DESDE EL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE INFANTIL Y PRIMARIA NÚMERO 4 DE ZARAGOZA

MONTSERRAT ARTAL RODRIGUEZ

EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE INFANTIL Y PRIMARIA N° 4. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. PROFESORA ASOCIADA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DEL TRABAJO. UNIVERSIDAD ZARAGOZA

monartal@unizar.es

RESUMEN

El propósito de esta comunicación es describir la historia y creación de los Equipos de Orientación Educativa de Infantil y Primaria, su marco conceptual, legislativo y organizativo. Detallar las funciones que se asignan a los y las profesionales: Actividades y programas, fortalezas y debilidades que las acompañan. Presentación del proceso de intervención. Analizar los modelos de intervención profesional en la práctica diaria, desde una perspectiva globalizadora. Mostrar las habilidades cognitivas y las destrezas interpretativas de la realidad desde las teorías del conocimiento del Trabajo Social.

Por lo que se concluye que los ejes vertebradores de la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo son; el alumnado, el centro, la familia y la comunidad. Se ve muy necesario incrementar la atención a los centros de la trabajadora social, los centros reclaman una mayor dedicación que luego no puede ofrecerse por las limitaciones de número de trabajadores sociales en el Equipo. Considero fundamental la divulgación de materiales, documentos, programas e investigaciones con los que se esté trabajando en la práctica profesional para contribuir al afianzamiento de la disciplina del Trabajo Social en el ámbito educativo y dejar abierto un campo profesional en el que juzgo necesario e imprescindible la figura del trabajador social

PALABRAS CLAVE

Trabajo Social en educación, marco legislativo de orientación, práctica profesional, modelos de intervención, habilidades cognitivas profesionales.

EL SISTEMA EDUCATIVO: ESCENARIO DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL.

La escuela pública tiene una amplia representación de la familia, -de tipo tradicional, nuclear, reconstituida, padre o madre en crianza solo, padres, madres del mismo sexo-, no desfavorecidas socialmente, económicamente bien establecidas, desfavorecidas, aquellas que viven en la marginación compitiendo en la miseria de las ayudas sociales, inmigrantes y no migrantes, etcétera. Todas ellas con hijos e hijas que, en algunos casos, precisan de la atención de los Equipos de Orientación Educativa, por presentar alguna necesidad educativa de apoyo escolar, derivada por necesidades educativas especiales, dificultades en el desarrollo, discapacidad, trastorno...

Asistimos a ver las interacciones familiares de carácter educativo, la familia es el principal contexto de desarrollo durante los primeros años de vida de la mayoría de los niños y niñas. La familia, madre, padre, y o quien por ella actúa, proporciona a los hijos e hijas alimento, cuidados, protección, afecto, apoyo y cauces

para conocer progresivamente el mundo físico y social en el que viven, todos ellos, elementos fundamentales para su desarrollo personal y social (Artal, 2008). Además, la familia también promueve el desarrollo infantil a través de la organización de los aspectos estructurales y materiales del hogar, de la planificación de las actividades de sus hijos e hijas y de las interacciones que mantienen entre sí. Ésta función educativa de la familia parece estrechamente relacionada con las ideas que padres y madres tienen sobre el desarrollo y la educación de su prole.

Los centros escolares son el escenario privilegiado de observación, detección, identificación y prevención de situaciones de riesgo, dificultad, vulnerabilidad personal, familiar y social de la infancia, ya que, con frecuencia, son fuente de necesidades educativas o causa del incremento o agravamiento de otras.

Los ejes vertebradores de la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo son; el alumnado y su familia, el centro y la comunidad. Roselló 1989: 236 expresa;

Podría definirse el Trabajo Social Escolar como la ayuda técnica que favorece el establecimiento y fortalecimiento de las relaciones entre el medio escolar, el familiar y el comunitario, la integración escolar y social de los niños que tienen dificultades de adaptación al contexto educativo por sus circunstancias personales, familiares o sociales y la intervención sobre todos aquellos obstáculos que impiden el desarrollo integral del menor.

HISTORIA Y CREACIÓN DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA: MARCO CONCEPTUAL, LEGISLATIVO Y ORGANIZATIVO

La disciplina del Trabajo Social en el ámbito educativo se inicia en 1982, con la regulación de las normativas que acompañan los cambios estructurales en la sociedad española y la nueva concepción de la educación especial. La cronología de los hechos comienza con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, que por primera vez contempló la educación especial del alumnado discapacitado.

La creación del Instituto Nacional de Educación Especial en 1975, organismo dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, supuso la ordenación de la educación en un momento marcado por la heterogeneidad de los centros especiales y la falta de planificación. En 1976 se fundó el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, abriéndose el proceso de integración para los niños y niñas con discapacidad, tanto en centros ordinarios como centros específicos.

En 1978 se impulsó el Plan Nacional para la Educación Especial cuyos principios básicos eran: integración escolar, normalización de los servicios, sectorización, atención multiprofesional e individualización de la enseñanza. La aprobación de la Constitución Española aseguró los derechos de los disminuidos, a la igualdad de derechos y libertades como el resto de la ciudadanía.

En el transcurso de unos años se produce un vuelco radical en la atención a las personas con discapacidad en España y a nivel mundial, habiendo declarado Naciones Unidas en 1981 el Año Internacional del Disminuido.

La Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI) de 1982, reguló los principios básicos de atención a las personas minusválidas en todos los ámbitos de la vida, entre ellos el educativo; en el que destaca el principio de normalización, sectorización e integración.

Dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial se forman los Equipos Multiprofesionales cuya creación venía obligada por el Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, no se hizo efectivo hasta de Orden de 9 de septiembre de 1982 por la que se regula la composición y funciones. En su composición, se indicó que tenían que estar formados por dos licenciados en pedagogía y en psicología, un médico, dos asistentes sociales, un profesor de apoyo, un logopeda, un fisioterapeuta y un auxiliar administrativo. Madrid contó con esta dotación, mientras que, en el resto de las comunidades autonómicas en la plantilla de profesionales quedó constituida por dos licenciados en pedagogía, dos en psicología y dos asistentes sociales.

En Zaragoza se creó el primer Equipo Multiprofesional en 1982, en Huesca en 1984 y en Teruel en 1986. La creación de los Equipos Multiprofesionales Específico de Atención Temprana y los de Atención a Motóricos, se produce en 1986.

La Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (L.O.D.E), estableció el derecho del alumnado a recibir orientación escolar, profesional y psicopedagógica. Facilitó la integración escolar en los centros donde se implantó, y con carácter experimental, se constituyó el programa de orientación educativa en centros de enseñanzas medias y en centros de Educación General Básica con la finalidad de hacer efectivo el derecho del alumnado a la orientación.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Educación Infantil y Educación Primaria,

En la Comunidad Autónoma de Aragón se asumen las competencias en materia de Educación en el curso escolar 1998/99, se llevan a efecto a partir del día 1 de enero de 1999.

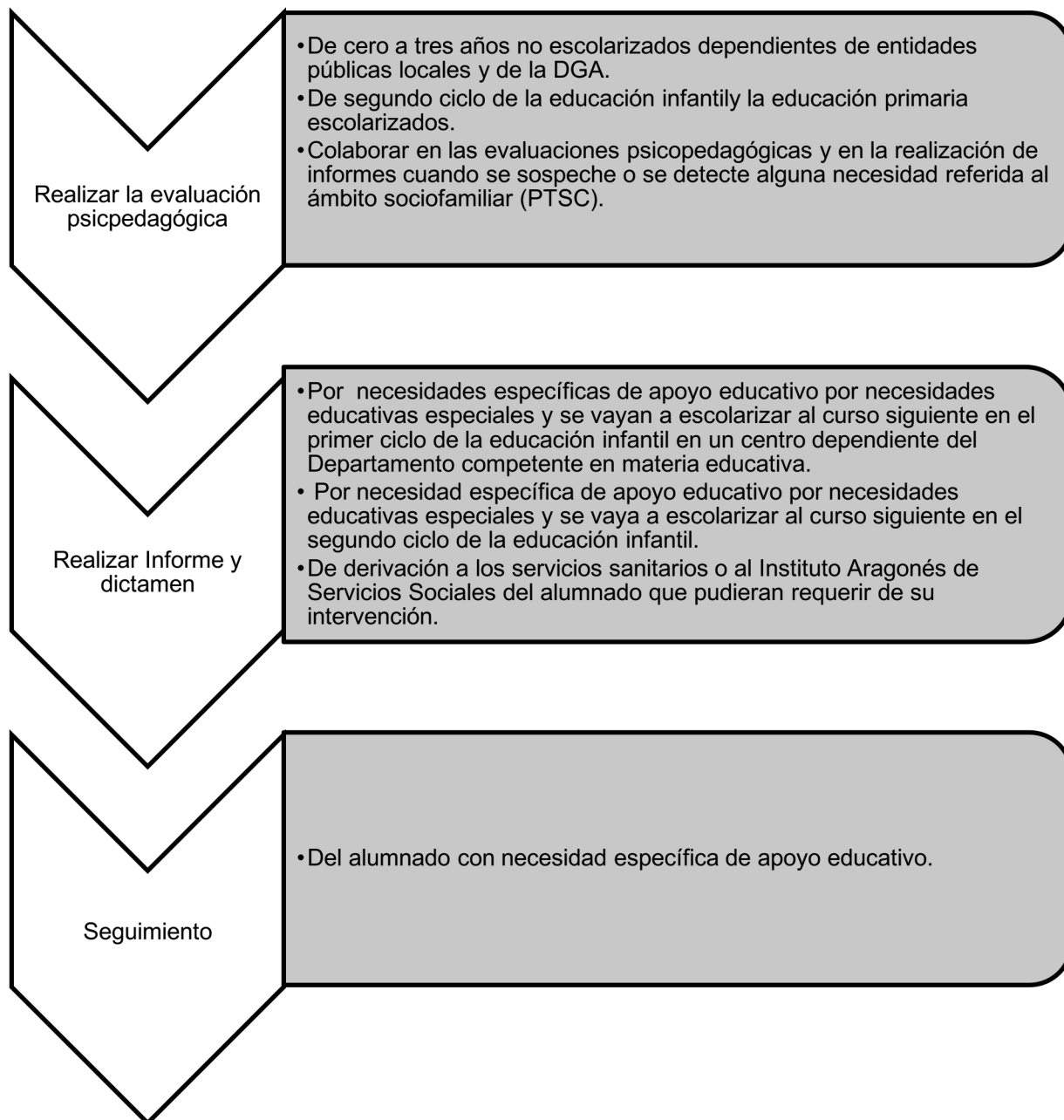
Con la aplicación de La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), la Comunidad de Autónoma de Aragón concretó en la Resolución del 31 de agosto de 2006 de la Dirección General de Política Educativa, las instrucciones para la acción orientadora en los centros de los Equipos de Atención Temprana, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y Equipo Específico de Motóricos. No significó ninguna modificación conceptual en la intervención profesional educativa, ni en el desarrollo de las funciones en los Centros de Educación Especial o en la orientación educativa de Educación Secundaria.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se concreta en el Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

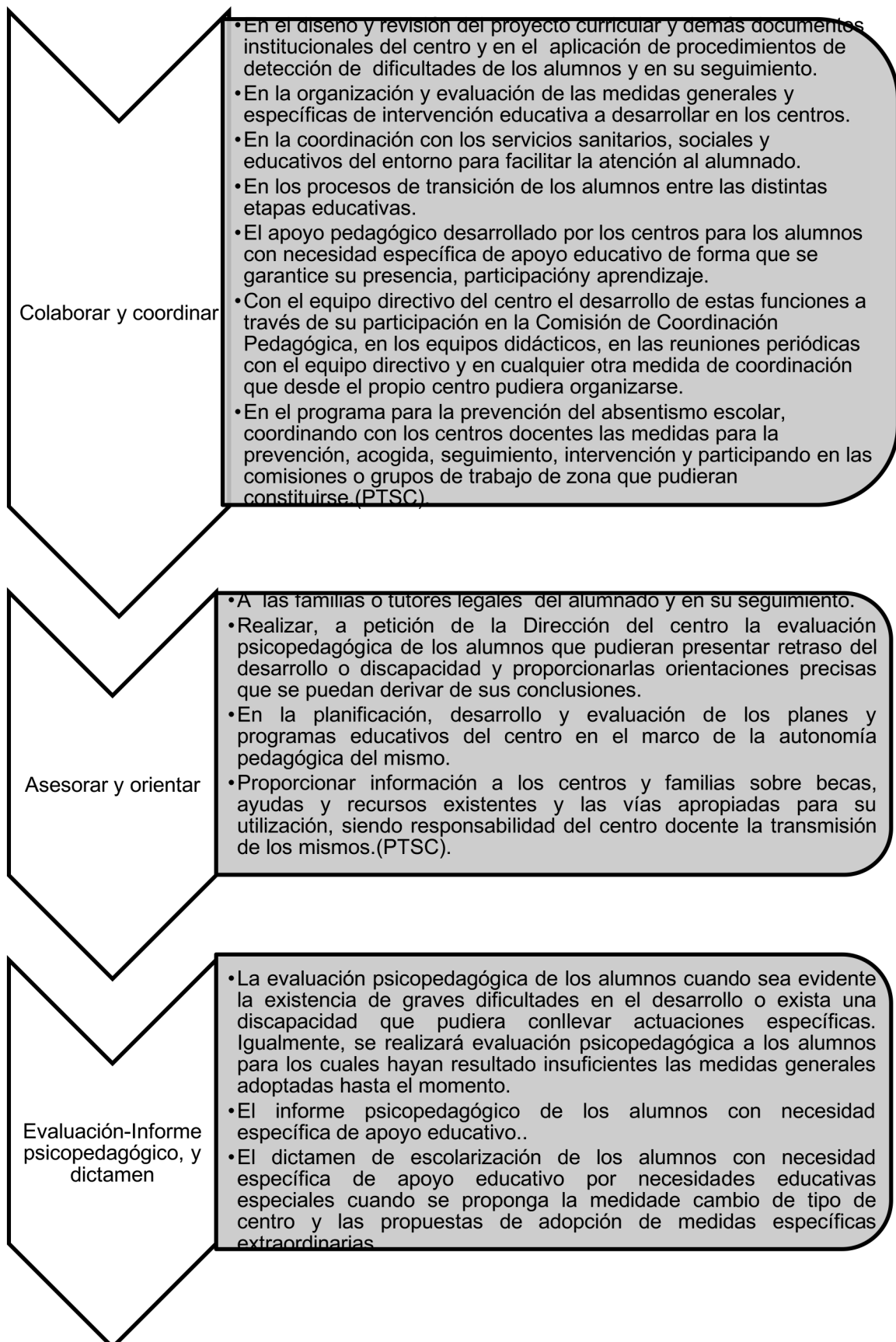
A posteriori, la Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo y la Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los servicios generales de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón, imprimen un cambio de modelo de intervención educativa, en el que se hace una reestructuración de los Servicios de Orientación de Infantil y Primaria. Desaparecen nominalmente los Equipos de Atención Temprana, los Equipos Especializados de Motóricos, se reorganizan y cambian la denominación a Servicios Generales de Orientación Educativa; Equipos de Orientación Educativa de Infantil y Primaria, asumiendo por normativa la atención a centros de educación infantil y las guarderías que atendían estos equipos especializados. Se regulan los Equipo especializado en discapacidad física, motora y orgánica, de ámbito autonómico.

FUNCIONES QUE SE ASIGNAN A LOS Y LAS PROFESIONALES DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE INFANTIL Y PRIMARIA

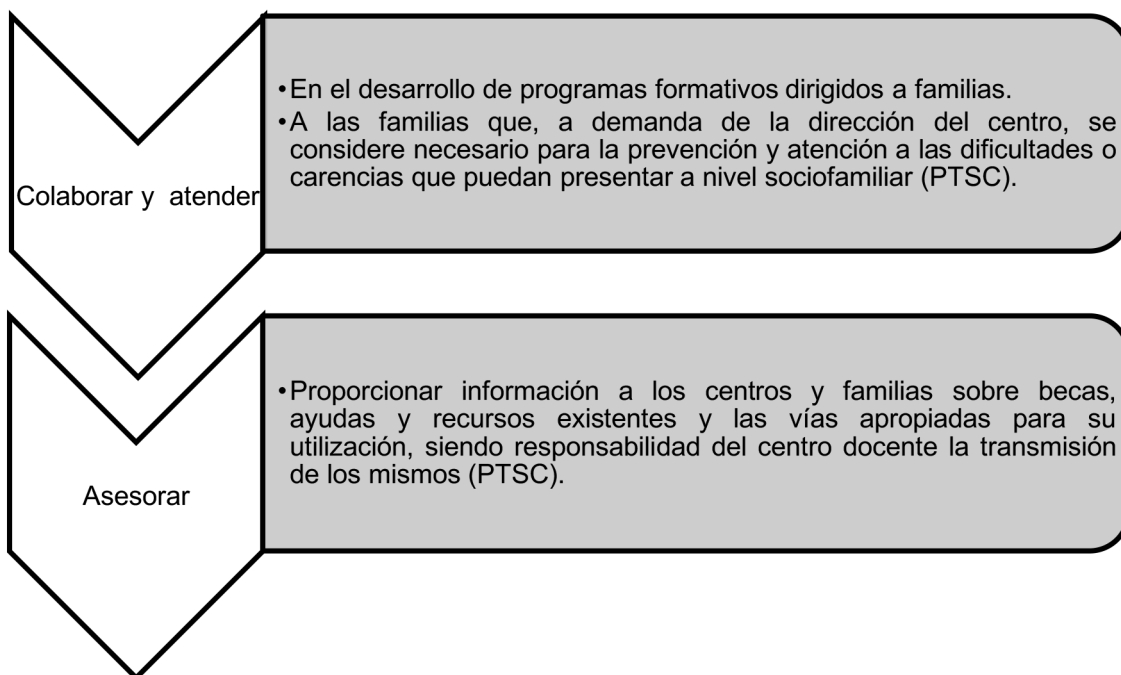
Alumnado



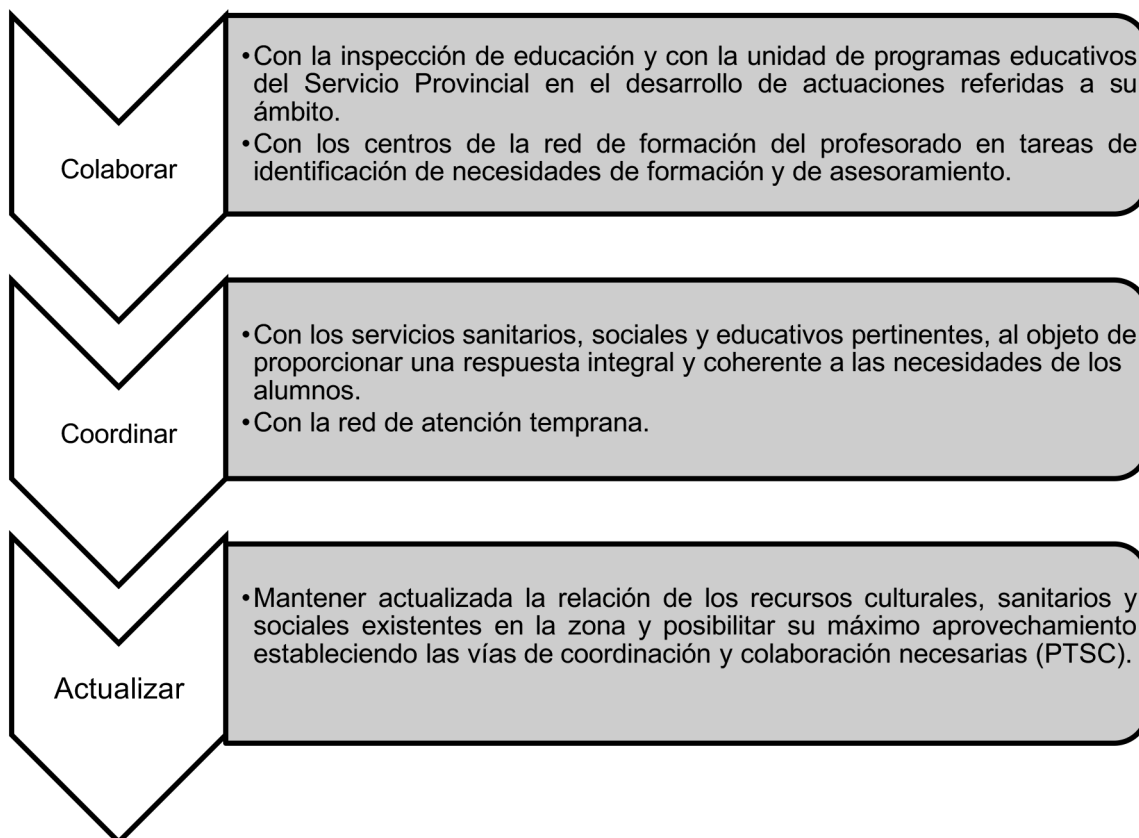
Profesorado/Centro



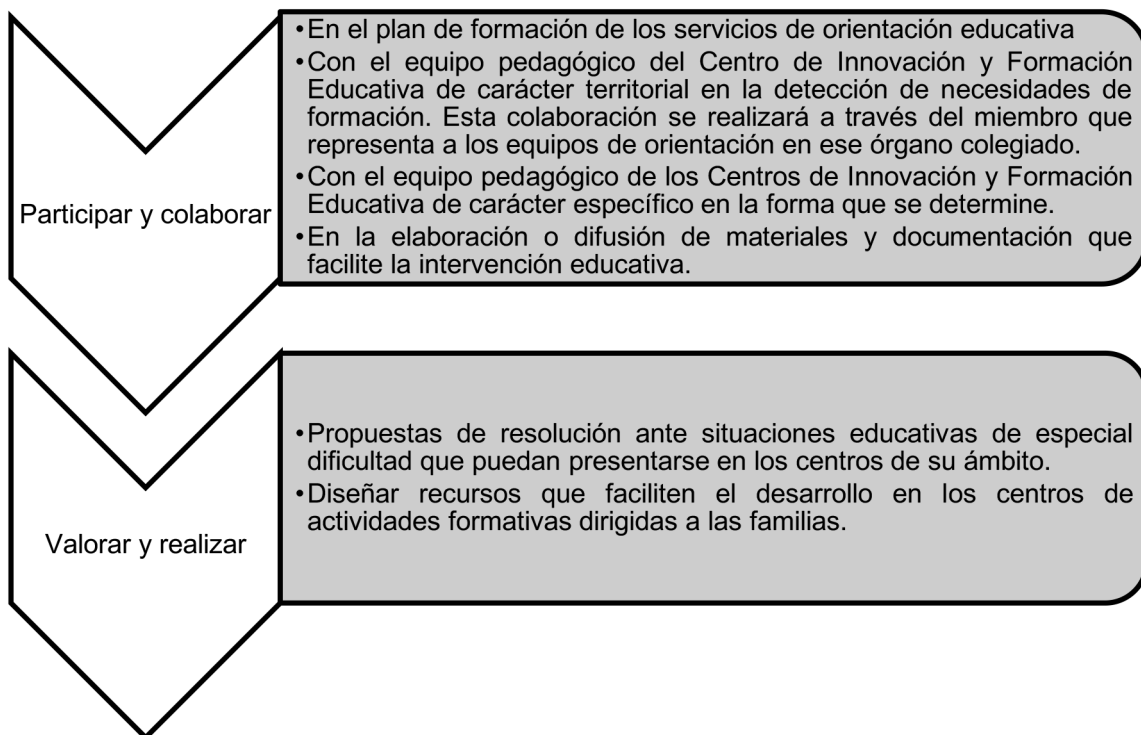
Familia



Zona



Equipo como grupo de trabajo



PRESENTACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

El trabajo en equipo se desarrolla dentro de un marco institucional y en un contexto determinado, el cual tiene una influencia sobre la tarea que realiza el equipo y sobre las personas que lo componen. Rosell (1999) expresa que cada profesional aporta al equipo los conocimientos de su disciplina, de su función o de su especialidad.

El plan de trabajo de la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad, (en adelante se la nombra con las siglas PTSC, tal como expresa la denominación de funcionario de carrera para la especialidad en la que están incluidos las y los trabajadores sociales en Educación), del Equipo de Orientación Educativa de Infantil y Primaria nº 4, se inscribe dentro del plan que se establece como Equipo para la atención a los centros del sector. Tiene una temporalización de septiembre a junio.

Se prioriza la atención siguiendo la disposición de la Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los servicios generales de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón que establece en su artículo 7, punto 8.

Los profesores técnicos de servicios a la comunidad tendrán asignados los centros de la zona que más necesidad social presenten. Se intentará que la asistencia a los mismos coincida con la presencia del orientador educativo. El equipo determinará la necesidad social tomando como referencia, entre otros, los siguientes criterios:

- a) El porcentaje de alumnado absentista o próximo a alcanzar el criterio para que sea considerado como tal.
- b) El índice sociocultural determinado en las evaluaciones de diagnóstico.
- c) El porcentaje de alumnado beneficiario de ayudas de material curricular y comedor.
- d) El porcentaje de casos en seguimiento por parte de los servicios sociales competentes.

Tomando en consideración esta premisa, se establece la atención preferente a los centros entre las dos PTSC del equipo. Se cuenta con la asignación de dieciocho centros públicos de infantil y primaria y una guardería; cuatro situados en la localidad de Utebo, uno en cada barrio rural de Monzalbarba y Garrapinillos, barrio Oliver, tres en el barrio de Miralbueno, cuatro del barrio de Delicias y los cuatro del barrio de Almozara. Cada una lleva nueve centros y la guardería se alterna entre ambas cada dos años, de los cuales, cuatro en atención preferente semanal y cinco no preferentes atendidos en días de sector por demanda del colegio o del orientador/a.

El plan de trabajo se presenta a los equipos directivos del centro de atención preferente y no preferente, elaborado conjuntamente entre el o la orientador/a y la trabajadora social. En él se detalla la actuación que se efectuará, el horario, las funciones y tareas específicas; respetando la singularidad y autonomía de centros. Se presenta al centro para su inclusión en la programación general anual.

La/el jefa/e de estudios recoge las hojas de solicitud de demandas, se estudian conjuntamente con el equipo de atención a la diversidad (profesorado especialista en pedagogía terapéutica, logopedia, equipo y jefatura de estudios) y se acuerda la prioriza la intervención.

Por acuerdo de las personas integrantes del Equipo de Orientación Educativa de Infantil y Primaria nº 4, se participa en la evaluación y elaboración del informe psicopedagógico de los casos que se atienden en los centros de atención preferente y en las de 0 a 3 años sin escolarizar, no sólo de aquellos con “necesidad referida al ámbito sociofamiliar”. En los centros de atención no preferente sí que se colabora en aquellos casos de mayor dificultad sociofamiliar.

Con cada caso se define una hipótesis inicial, se concreta la entrevista a la familia para la recogida de datos familiares, socioeconómicos, anamnesis del proceso evolutivos, datos clínicos, de autonomía personal y social, de historia escolar, de dinámica familiar y otros que puedan ser de interés; conducentes a un diagnóstico inicial familiar compartido con el/la compañero/a orientador/a. Todo ello aportará una aproximación al grupo familiar, junto con la valoración psicopedagógica y la elaboración del informe psicopedagógico y social. Permiten transmitir al tutor o tutora, a la familia un diagnóstico educativo, en el que se establecen las medidas de intervención educativa, tanto a nivel de centro con tutor/a, profesorado especialista, como a nivel externo, sí lo precisa, y las orientaciones familiares para conseguir un adecuado resultado en la intervención.

La actualización de los recursos culturales, sanitarios y sociales existentes en la zona, facilitar su difusión y establecer la coordinación y colaboración necesarias, es la tarea que tiene más valor añadido, teniendo en cuenta que la realidad social es cambiante y que mi lema es el primer recurso soy yo. Sí se dispone de una adecuada información de recursos internos y externos que inciden en la escuela, mejor será la respuesta a las necesidades demandadas.

La colaboración y coordinación con los centros y servicios propios del Departamento de Educación y los externos al ámbito educativo: Servicios del Salud, Servicio de Menores del Gobierno de Aragón, asociaciones, fundaciones, servicios de atención comunitaria del sector; se establece de forma sistemática, cada vez que se precisa, permite hacer un seguimiento de la evolución del alumnado y sus familias.

La colaboración con los centros docentes en el programa para la prevención del absentismo escolar, se realiza desde el primer nivel de centro, se entrevista a las familias o representantes legales de las y los menores absentistas como medida de apoyo a la tutora o tutor que ha iniciado su abordaje, se establecen las recomendaciones necesarias y los compromisos que debe asumir la familia y el niño o niña. Se establece la coordinación, el seguimiento, con entidades o servicios que trabajan en el programa de absentismo y se asiste en la periodicidad establecida a las dos comisiones de absentismo de zona, de las cuatro que tiene el sector educativo, en representación del equipo.

La colaboración en el desarrollo de programas formativos dirigidos a familias, se concreta en la puesta en marcha de sesiones de formación a madres y padres con temas propuesto por el profesorado y las familias (necesidades de la infancia, control de la frustración, juego y juguete...), con el objetivo de informar, hacer partícipes a las familias de las inquietudes profesionales que plantea la función docente y acercar la escuela a las familias o viceversa.

La atención a las familias que, a demanda de la dirección del centro, se considere necesario para la prevención y atención a las dificultades o carencias que puedan presentar nivel sociofamiliar, se lleva a cabo siempre que se detecta por parte de la dirección del centro una situación de posible desprotección familiar, situación de riesgo de exclusión, negligencia o abandono de las funciones parentales..., iniciado el protocolo requerido en cada caso, por ejemplo, en violencia de género, mutilación genital femenina, abandono o negligencia familiar, desahucio...Estableciendo la derivación, coordinación y seguimiento preciso.

La información a los centros y familias sobre becas, ayudas y recursos existentes y las vías apropiadas para su utilización, siendo responsabilidad del centro docente la transmisión de los mismos, es tarea conjunta con el/la orientador/a del centro en la tramitación de las becas de educación especial del Ministerio de Educación, las becas de comedor o material curricular de la Comunidad de Aragón, además de informar y asesorar de otras ayudas a las que pueden optar de entidades privadas.

Se finaliza el curso escolar con una memoria valorativa de la intervención del equipo, en el que se da cuenta del grado de consecución de los objetivos propuestos, número de intervenciones efectuadas y las propuestas de mejora para el curso siguiente.

ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN LA PRÁCTICA DIARIA

Modelos desde una perspectiva globalizadora y teniendo presente la idiosincrasia específica de nuestra profesión que hace imposible la aplicación de un único modelo

Los modelos que están presentes en nuestro día a día, son modelos humanistas entendidos como “proceso de ayuda al individuo”, que responden a las necesidades sociales contemporáneas. Desde una perspectiva de análisis de las necesidades psicopedagógicas, sociales de los niños y las niñas, sus familias, el profesorado y su influencia en el entorno

Campanini y Luppi (1991) afirman que el conocimiento de los diferentes modelos permite a los profesio-

nales elegir entre varios, dependiendo de los problemas o necesidades que deban atender, no por ello, hace que la práctica profesional caiga en un eclecticismo superficial, todo lo contrario, facilita la adecuación de la intervención a cada situación.

Algunos modelos se dirigen al conjunto de los problemas o a la situación global de un niño o niña, es el caso del enfoque clínico-normativo; otros modelos tal como se describen son más específicos en sus objetivos: “modificación de conducta”, “centrado en la tarea”, “intervención en situación de crisis”. El modelo sistémico se interesa por los sistemas e interacciones disfuncionales en el seno de una familia, en el modelo de redes y los modelos de intervención en grupos se dirigen al grupo en general y a la persona-familia en particular.

Cada modelo posee diferentes enfoques, que de alguna forma se reconocen como similares en cuanto a sus principios teóricos de referencia, aportan matices teóricos innovadores y nuevas formas de práctica profesional que les hacen diferentes (Viscarret, 2007).

Tras una revisión de los modelos que acompañan nuestro quehacer profesional se detallan a continuación aquellos que en la práctica cotidiana son utilizados, sin excluir a otros que por motivos de límite de texto no se han abordado.

- El Modelo Clínico o de atención individualizada, cuyo objetivo es satisfacer las necesidades de carácter personal, educativo y social del niño o niña, su familia y el profesorado. Su inicio fue en Equipos Multiprofesionales en 1982, cuya función era la evaluación de alumnado con discapacidad y su posterior intervención terapéutica.

En el modelo se prima la evaluación psicopedagógica del alumnado. La técnica de la entrevista es el procedimiento característico para afrontar la intervención directa e individualizada.

-Fases:

1. Inicial, solicitud de ayuda por el/la tutor/a, familia, en la que se detalla las preocupaciones manifestadas y sentidas por la persona que hace la derivación.
 2. Exploratoria y valorativa. Recogida de información de todos los aspectos que nos ayudaran a elaborar un diagnóstico social.
 3. Intervención diagnóstica. Plan de acción.
 4. Final, Seguimiento y evaluación. Puesta en marcha de la intervención, evaluación de logros y efectos de la misma.
- Modelo cognitivo-conductual, en el Trabajo Social conductista se inicia a mediados de los ochenta con la influencia de las corrientes de la teoría del aprendizaje instrumental operante de Skinner (1930), la teoría del aprendizaje social o aprendizaje por observación de Bandura (1977) y la teoría del aprendizaje cognitivo de Ellis (1956). El objetivo es modificar aquellos comportamientos (conductas observables) inadaptados y sustituir éstos por otros comportamientos adaptados. Lo que importa es la conducta y por tanto los mecanismos de fortalecer la conducta deseada, debilitar algunos comportamientos y hacer desaparecer totalmente los que causan problemas. Desde la escuela se inicia la intervención con el/la menor desde un área problemática (dificultades de relación social, comportamentales...), para conseguir uno o varios aspectos a mejorar. La familia es una aliada en el establecimiento de contratos a la hora de modificar las conductas disfuncionales en la escuela.
 - El Modelo de intervención en crisis tomado en Trabajo Social de Erich Lindemann (1944) y Gerald

Caplan (1964). Escartín (1992:143) parafraseando a Caplan define la crisis como perturbaciones de una situación estable que se caracteriza porque sobreviene de forma repentina e inesperada y suele tener una duración limitada.

Se utiliza por la característica propia de las situaciones objeto de intervención en educación. Facilita al niño o niña, a la familia, el descubrimiento de capacidades y el desarrollo de habilidades que les permitan hacer frente a los desafíos y problemas que les plantea la vida.

Situaciones de crisis importantes que requieren para las familias y el alumnado, entre otras, una actitud activa, optimista y de adaptación de las situaciones externas en todo el proceso. Por ejemplo:

- Momentos de crisis ante la sospecha, el descubrimiento y/o la confirmación de la existencia de algún déficit o discapacidad en un niño/a.
 - La constatación de alguna dificultad específica para el aprendizaje, la adaptación y/o para las relaciones con otros niños.
 - La confirmación de presentar altas capacidades.
 - La búsqueda de centro escolar y/o el cambio de colegio en razón de las necesidades de los niños-alumnos.
 - Los cambios de etapas educativas, con cambio de centro o no.
 - Los diferentes acontecimientos en las vidas de las personas, como es para muchas familias las separaciones o divorcios, pérdidas de algún familiar.
 - Las desestructuraciones familiares por carencias de recursos, marginalidad, conflicto social, intervención en menores...
 - Las situaciones de dificultad o conflicto en la relación familia-escuela...
- El modelo de resolución de problemas, su impulsora Helen Harris Perlman en 1957, centra la resolución de problemas en el presente y proporciona el aprendizaje del problema a las sucesivas dificultades que presenta la vida humana. Con este modelo se muestra a la familia, (generalmente madres que son las que con frecuencia asumen los cuidados y orientaciones escolares de sus hijas e hijos), las orientaciones, asesoramiento para conseguir la autonomía, empoderamiento y abordaje de la educación en la crianza y pautas educativas.
 - El modelo centrado en la tarea, este modelo desarrollado desde y para el Trabajo Social, no toma prestadas concepciones metodológicas de otras disciplinas, recibe influencias de las teorías de la comunicación, del aprendizaje, de roles y del conductismo. William Reid y Ann Shyne (1969) son sus precursores. El modelo trata de identificar cuáles son los elementos centrales del problema en el presente, en el mundo del niño o la niña, su familia y conocer las trabas que dificultan el cambio. La intervención se centra en indagar y diagnosticar las necesidades que presentan para delimitar el problema, los objetivos y el tiempo. Este modelo es muy frecuente en educación especialmente con familias que tienen un hijo o hija con dificultades de aprendizaje y ambos han de comprometerse en la realización de seguimiento de las tareas educativas, fijando un límite temporal. También es frecuente utilizarlo cuando trabajamos con familias cuyos hijos e hijas presentan absentismo escolar, se delimita con la familia el problema, los objetivos a superar en este caso la asistencia a la escuela, las tareas que harán que se solucione el problema, estableciendo un contrato que permitirá la revisión de los compromisos adquiridos y evaluar el proceso. La técnica de intervención utilizada es la entrevista, los contratos, y las hojas de seguimiento con familias y alumnado.
 - El modelo ecológico-sistémico, la teoría general de los sistemas de Ludwig Von Bertalanffy (1968). Su

teoría se basa en la interacción o dependencia de los elementos dentro de un sistema, sus relaciones, sus estructuras y su interdependencia. El comportamiento, los acontecimientos, los hechos y los procesos sociales no pueden ser entendidos de forma aislada. La característica predominante del modelo es que tiene en cuenta el aspecto social por encima de lo psicológico. Es muy útil en el día a día, dado que nuestro alumnado y sus familias conforman un sistema dinámico, sistema sui generis compuesto de subsistemas y todo lo que afecta a ella repercute en los integrantes del mismo y las relaciones que se establecen entre sí. Lleva a la comprensión de los problemas humanos como el resultado de interacciones, comunicaciones deficientes entre los sistemas, busca sacar las capacidades de las personas de igual manera que mejorar e impulsar su entorno.

Una técnica importante en este modelo es la entrevista sistémica. La información es oída por todos y manejada por el profesional, que la introduce en el sistema familiar de forma que se produzcan cambios de percepciones y que se dé, por medio de ella, otro tipo de comunicación entre los miembros de la familia.

- El Modelo de redes- sistema de apoyo social. El modelo se apoya en la Teoría de Sistemas y la Teoría Ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979). La ayuda mutua es un fenómeno ligado a los conceptos de red y apoyo social, propiciando los procedimientos de cambio social que plantea la perspectiva ecosistémica. Para Barranco (2004) la red de una persona viene considerada con una visión proactiva y dinámica de sus relaciones, cuentan con redes de apoyo amplias, variadas y significativas.

En la misma línea Ripol-Millet (2001) mantiene que el modelo es esencial la colaboración con las entidades y servicios privados o no gubernamentales de una localidad, se deberá contar con todos los recursos.

El rol es el de actuar de intermediario entre la familia, el alumnado y el centro, por ejemplo, facilitar la coordinación con el servicio de mediación del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva, en algunas intervenciones familiares se ha hecho imprescindible la ayuda del intérprete.

Ya se ha destacado en la descripción de alguno de los modelos, que la entrevista es la técnica más utilizada; desde las formales utilizada en el momento de iniciar un primer contacto con el/la tutor/a que presenta una demanda de intervención, previa a la evaluación psicopedagógica, por dificultades en el aprendizaje, dificultades comportamentales, conflictos en el aula, absentismo escolar..., hasta las informales, aquellas que se realizan sin planificación previa, por ejemplo, un encuentro con una familia a la entrada del colegio.

La documentación básica utilizada en el proceso de intervención es el cuaderno de campo, diario/dietario, entrevistas, cuestionarios, fichas de seguimiento, registro de observación, registro de sesiones grupales ... Las técnicas de intervención profesional, al igual que los instrumentos el informe social, la historia social, la aplicación de una escala de valoración social, son muy determinantes en el trabajo, no menos importante, es cómo establecemos la relación con la familia, el profesorado del centro educativo y el propio niño o niña.

DESTREZAS INTERPRETATIVAS DE LA REALIDAD DESDE LAS TEORÍAS DEL CONOCIMIENTO DEL TRABAJO SOCIAL

Las habilidades cognitivas para interpretar la realidad desde la(s) teoría(s) aprendidas, en conjunción con la aplicación de los principios generales de la profesión, capítulo II, del código deontológico del Trabajo Social (2012), invitan a reconsiderar la dignidad, libertad e igualdad de las personas con las que llevamos a cabo nuestro hacer profesional.

- Habilidades para el trabajo y gestión de la red.
 - Habilidades para identificar y centrar el foco en los recursos de la familia, del alumnado o profesorado y no en las debilidades y carencias.
 - Habilidades para insertarse y formar parte de los sistemas de lenguaje de las familias.
 - Flexibilidad, para enfrentar el trabajo, por ejemplo, para modificar la estrategia de intervención si esta no está proporcionando los resultados planeados.
- Habilidades personales.
 - Espontaneidad, para enfrentar situaciones muy diversas, difíciles y tensionantes.
 - Escucha activa “espejo”, devolver la información a la persona que nos pide ayuda de tal modo que ésta se sienta comprendida y perciba que hemos entendido desde su mundo de significados el problema que está vivenciando.
 - Aceptación, actitud exenta de juicio, solidaridad y la autodeterminación de las personas, respeto.
 - Adecuación de la intervención profesional a las particularidades individuales, grupales o comunitarias.
 - Comprensión. Se necesita empatía, abrirse a la otra persona, si no comprendemos a la otra persona, nos podemos quedar en la simple apariencia de la existencia y no profundizar en el problema o necesidad en sí mismo.
 - Creatividad, para afrontar situaciones de intervención complejas, las cuales requieren soluciones innovadoras de la profesional.
 - Sinceridad, autenticidad, responsabilidad y corresponsabilidad.
 - Coherencia profesional conociendo la institución educativa, el proyecto de trabajo y la normativa.
- Relaciones que se establecen.
 - Vínculo o relación afectiva, presentimiento de ayuda, expresión de sentimientos de manera verbal y no verbal.
 - Atención, integridad sin abusar de las relaciones, preservando los límites entre la vida personal y profesional.
 - Habilidad para experimentar la intervención educativa, desde una posición neutral y secundaria al proceso. Entendiendo que el foco principal está centrado en la intervención en sí y no en las vivencias y experiencias de la trabajadora social.
 - Habilidades de autoconocimiento, es necesario para el trabajo con familias que la profesional conozca su propia historia vital y reconozca en ella sus recursos y debilidades.
 - De responsabilidad y compromiso con la familia y sus miembros a lo largo del proceso de ayuda.

VALORACIÓN, APRENDIZAJES, CONCLUSIONES

La experiencia profesional en el Equipo de Orientación Educativa de Infantil y Primaria nº 4, sirve de ejercicio de reflexión sobre la práctica profesional que se realiza, igualmente permite analizar el contexto escolar tan cambiante, dado por el tiempo en el que nos toca vivir, momento complejo de incertidumbre, inestabilidad, conflicto de valores... Podrían ser las palabras que describen el escenario profesional por excelencia de las y los profesionales del Trabajo Social, en el que se visibilizan las desigualdades sociales y en la Escuela Pública se es testigo directo.

La contribución específica y profesional que realiza la disciplina del Trabajo Social al Sistema Educativo viene dada por la fundamentación teórica, la comprensión y diagnóstico de las situaciones objeto de intervención, las competencias adquiridas en el conocimiento de los recursos sociales y las vías adecuadas de utilización, el dominio de las técnicas de intervención social que ayudan a la comprensión y abordaje de la realidad socioeducativa, a la aplicación con destreza de técnicas como la entrevista, la observación, la recogida de documentación de fuentes primarias y secundarias. Al igual que, por la formación en habilidades de comunicación social, en modelos de intervención social tanto a nivel individual, grupal o comunitario; por la capacidad de identificar situaciones que dificultan o impiden el aprendizaje del alumnado y favorecen el acercamiento, acompañamiento del profesorado en la búsqueda de estrategias para revertir estas dificultades.

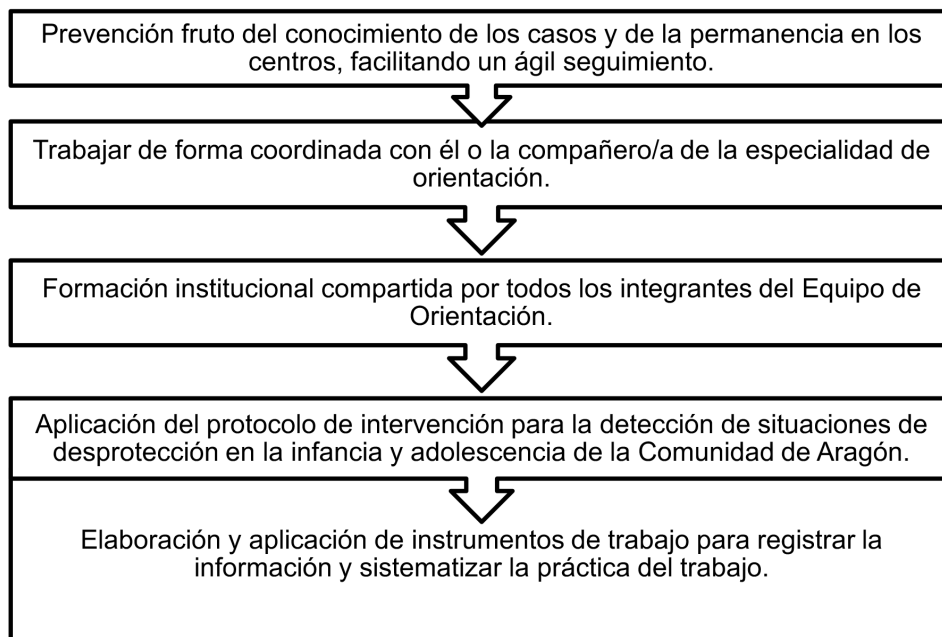
La diversidad de necesidades atendidas y las demandas planteadas por los centros educativos conllevan la exigencia de sistematizar la práctica y elaborar teorías y procedimientos para ofrecer al profesorado las pautas de actuación sobre su alumnado y sus familias. La sistematización de la experiencia permite reflexionar sobre la metodología de trabajo que se lleva a cabo y aquellas que debería utilizarse para que nuestra intervención en el ámbito educativo sea eficaz y facilitar la presentación de algunas propuestas de intervención a nivel operativo que podrían darse en la práctica cotidiana. Prácticas profesionales diversas y plurales, en la intervención individual y familiar (intervención con casos), grupal (talleres con alumnado, con familias y profesorado), comunitario (estableciendo procesos de cooperación, protocolos con servicios sociales-centro escolar, coordinación de recursos).

Se considera necesaria la divulgación de materiales, documentos, programas e investigaciones con los que se esté trabajando en la práctica profesional para contribuir al afianzamiento de la disciplina del Trabajo Social en el ámbito educativo y dejar abierto un campo profesional en el que juzgo necesario e imprescindible la figura del trabajador social.

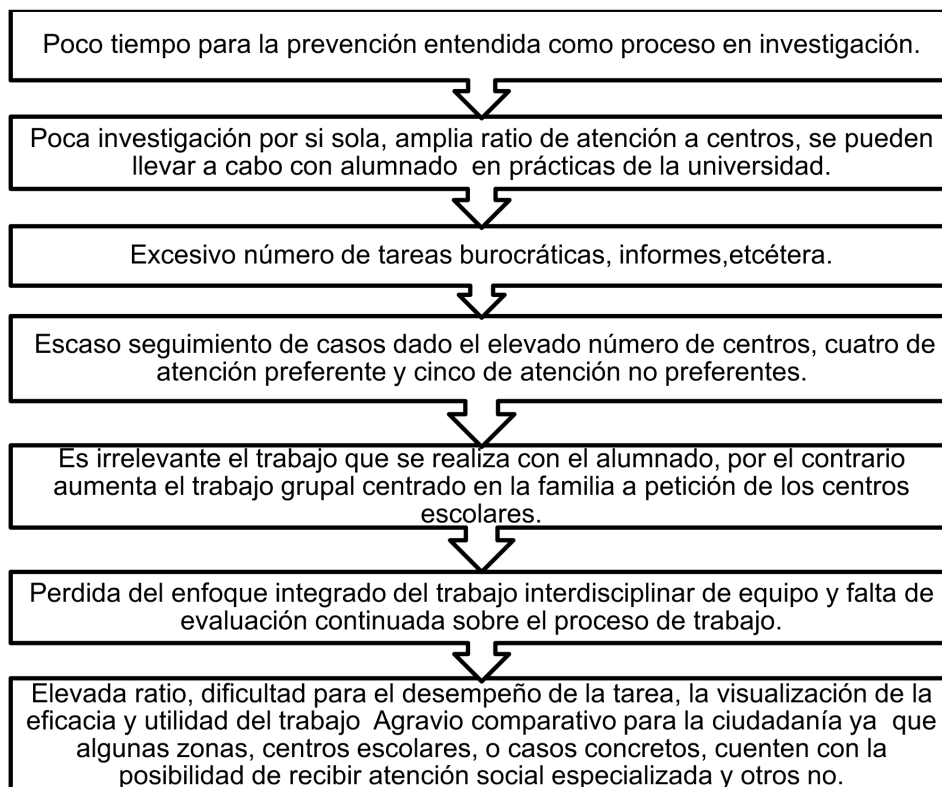
Por todo ello, se centra la mirada en saber qué se hace, para qué, cómo, y por qué. De este modo es posible visualizar el trabajo, analizar, diagnosticar, planificar, evaluar y gestionar las respuestas hacia el alumnado, las familias, y la comunidad, al tiempo que se facilita al resto del equipo y a los centros educativos información de nuestros procesos de actuación. Así, de esta manera, poder tomar conciencia de las fortalezas, oportunidades y debilidades, amenazas que presenta el ejercicio profesional para afrontar los desafíos y dar respuesta al alumnado, a las familias y al profesorado de los centros educativos.

FORTALEZAS Y DEBILIDADES QUE ACOMPAÑAN A LA FUNCIÓN QUE SE LLEVA A CABO

Fortalezas:



Debilidades:



Las modificaciones normativas llevadas a cabo en el transcurso de estos años y los cambios en la concepción hacia una Educación Inclusiva, hasta el momento actual, no han supuesto un cambio significativo en las funciones que se nos asignaron. En el modelo de intervención profesional prevalece la esencia de la profesión, asumido por profesionales (PTSC) de otras disciplinas, con los que compartimos el modelo de trabajo. Las trabajadoras sociales del sistema educativo, seguimos sirviendo de enlace entre el alumnado, el profesorado, la familia y la comunidad.

Se hace una valoración muy positiva de la coordinación profesional, sin la cual nuestro trabajo quedaría incompleto, establecida con la red de servicios de atención comunitaria, de la salud y de la iniciativa privada..., del sector educativo del Equipo de Orientación Educativa de Infantil y Primaria número 4.

¿Se considera a las/os trabajadoras sociales en el sistema educativo como artículo de lujo? La respuesta parece obvia que no, mientras las ratios no se cumplan y no se incrementen el número de profesionales del Trabajo Social en las plantillas de los Equipos Psicopedagógicos, no veremos resultados, no se nos podrá evaluar, porque entramos siempre en las consideraciones generales de la normativa, se nos considera como equipo pero cuantas veces se nos nombra en acciones que inicia una trabajadora social, si nuestra presencia en los centros es tan escasa, “pasamos de puntillas”, silenciosas, se nombra al orientador/a porque es el profesional de referencia en el centro.

Se ve muy necesario incrementar la atención a los centros educativos de la trabajadora social, todos los centros reclaman una mayor dedicación que luego no puede ofrecerse por el elevado número de centro y el escaso número de trabajadores sociales en el Equipo. Se necesitan más trabajadores sociales, de esta manera se podrá realizar un trabajo de mejor calidad con las familias y el alumnado y contribuimos a evitar el intrusismo profesional tan presente en nuestra profesión.

En el quehacer profesional la trabajadora social está orientando, informando y ayudando a una familia a cómo vivir mejor, está produciendo un proceso de cambio en ese grupo humano, cumple una función educativa, que influye en valores, normas, hábitos, comportamientos o pensamientos del todo el conjunto familiar.

“El conocimiento nos permite cambiar, educar y así llegamos a modificar la realidad social”.

BIBLIOGRAFÍA

- Artal Rodríguez M. (2009). “Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y androcentrismo en el sistema educativo”, en Construir el Género. Resumen de las Tesinas de la primera promoción del Máster de Género 2006-2008. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Barranco Expósito, C. (2004). “Los Modelos de Intervención en Trabajo Social desde las Perspectivas Paradigmáticas de las Ciencias Sociales. Introducción a los modelos críticos: énfasis en lo comunitario y en la calidad de vida”. Servicios Sociales y Política Social, 66, 9-35.
- Bronfenbrenner, U. (1987). Ecología del Desarrollo Humano. Barcelona: Paidós.
- Campanini, A. y Luppi, F. (1991). Servicio Social y modelo sistémico. Buenos Aires: Paidós.
- Consejo General del Trabajo Social. (2012). Código Deontológico de Trabajo Social <https://www.cgtrabajosocial.es/publicaciones/codigo-deontologico-de-trabajo-social-digital/28/view> (4 de diciembre de 2015).
- Escartín Caparrós, M.J. (1992). Manual de Trabajo Social: Modelos de práctica profesional. Alicante: Aguaclara.

- Ripol-Millet, A. (2001). Familias, Trabajo Social y mediación. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rosell Poch, T. (1999). El equipo interdisciplinar en Revista de Trabajo Social, Servicios Sociales y Política Social, Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, nº 46. 9-20.
- Roselló Nadal, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 6, 233-258.
- Viscarret Garro, J. (2007). Modelos de intervención en Trabajo Social, Madrid: Alianza editorial.
- Bibliografía consultada:
- Bacells, M. A, Alsinet, C (eds.) (2000). La infancia y adolescencia en riesgo social, Lleida: Milenio.
- Coletti, M. y Linares J. L. (1997). (compiladores) La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.
- Celedón Lagos, Carmen (2003). “El concepto de Trabajo Social. El Trabajo Social como profesión: la identidad del Trabajo Social. El Trabajo Social como disciplina científica. La tecnología y el Trabajo Social”, en Introducción al Trabajo Social. Tomás Fernández García, Carmen Alemán Bracho (coords.) Madrid: Alianza Editorial.
- Du Ranquet, M. (1996). Los modelos en Trabajo Social: intervención con personas y familias, Madrid: Siglo XXI.
- Escartín Caparrós, M.J., Palomar Villena, M. y Suárez Soto, E. (2007). Introducción al Trabajo Social. II, Trabajo Social con individuos y familias. Alicante: Aguaclara.
- González González, E. González Alonso, M. J. González González, M. J. (1993). El Trabajador Social en los servicios de apoyo a la educación. Madrid: Siglo veintiuno de España.
- Fernández García, T. y Ponce de León Romero, L. (2012). Trabajo Social con familias (2ª ed. rev.). Madrid: Ediciones Académicas.
- Fernández Fernández, M. D. (2011). El Trabajo Social en el Sistema Educativo. Madrid: Consejo General del Trabajo Social.
- Fernández, T y Ponce de León, L. (2012). Trabajo Social Individualizado. Metodología de la Intervención. Madrid: Ediciones Académicas.
- Rodríguez Martínez, M. (2003). La familia multiproblemática y el modelo sistémico. Portularia, 3, 89-115.
- Lázaro Fernández, S. (2007). Aprendiendo la práctica del Trabajo Social. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Zamanillo Peral, T. (1993). Un enfoque sistémico para la intervención en crisis en Trabajo Social. Cuadernos de Trabajo Social, 8, 119-136.
- Referencias normativas
- Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. BOE 132, de 3 de junio de 1975, 11769-11771.
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. BOA 150, de 1 de agosto de 2014, 24826-24838.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de Minusválidos. BOE 103, de 30 de abril de 1982, 11106-11112.
- Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, publicada en el BOE 159, de 4 de julio de 1985, 21015-21022.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación de 2006. BOE 106, de 04 de mayo de 2006, 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.

LEY 12/2001, de 2 de julio, de la infancia y la adolescencia en Aragón. BOA 86, de 20 de julio de 2001, 5595-5616.

Orden de 9 de septiembre de 1982 por la que se regula la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial. BOE 221, de 15 de septiembre de 1982, 24894-24894.

Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. BOA 152, de 5 de agosto de 2014, 25181-25223.

Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los servicios generales de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA 152, de 5 de agosto de 2014, 25230-25241.