

**Educación
superior en
trabajo social:
grado y postgrado**

96

Revista de Servicios Sociales y Política Social

Comité de Redacción:

Ana Isabel Lima Fernández, Presidenta del Consejo del Trabajo Social. Directora de la Mancomunidad de Servicios Sociales Mejorada-Velilla. Madrid. **Carmen Verde Diego**, Vocal del Consejo General. Profesora de Trabajo Social en la Universidad de Vigo. Galicia. **Ana María Rey Merino**, Vicepresidenta del Consejo, Directora del Centro de Día de Tercera Edad: Buenos Aires. Granada. **Manuel Gutiérrez Pascual**, Tesorero del Consejo. Trabajador social del Grupo 5. Acción y Gestión Social S.L. **MariCruz Vergillos Ramos**, Gerente del Consejo General del Trabajo Social. **Oscar Cebolla Bueno**, Coordinador técnico de la revista.

Comité Científico Asesor:

Gustavo García Herrero, Jefe de unidad de Alojamientos Alternativos en el Ayuntamiento de Zaragoza. **Begoña García Álvarez**- Trabajadora social en los Servicios Sociales de base de la Diputación de León. **Trinidad Gregori**- Coordinadora de movilidad de Trabajo Social. Universidad de Valencia. **Ana Hernández Escobar**- Trabajadora Social y Directora de Firma Quattro. Trabajo Social S.L. **Agustina Hervás De La Torre**- jefa de Unidad de Trabajo Social sanitario del Hospital Universitario Virgen del Rocío. Sevilla. **Graziella Juste Ballesta** - Social Worker - OHIM (Office for Harmonization in the Internal Market - Trade Marks and Designs). **Santa Lázaro Fernández**- Vicedecana de Ordenación Académica de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Comillas. Madrid. **Francisco Lemus Carrillo**- Trabajador Social del IRIS. Madrid. **Manuel Martín García**- Coordinador General de Familia, Bienestar Social e Igualdad de Oportunidades del Ayuntamiento de Granada. **Miguel Ángel Martínez Murcia**- Trabajador Social del ámbito de educación. Madrid. **Maria Asunción Martínez Román**- Profesora de Trabajo Social. Universidad de Alicante. **Alicia Montalvo Fernández**- Trabajadora Social de la Dirección General de Coordinación de la Atención a la Dependencia. Madrid. **Enrique Pastor Seller**- Decano de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Murcia. **Gregorio Rodríguez Cabrero**- profesor de la universidad de Alcalá del Departamento: Fundamentos de Economía e Historia económica (área sociología). **Eva María Del Pino Villarubia**- trabajadora social de la Asociación Mujer S. XXII. Punto de encuentro familiar. Málaga. **F. Xavier Uceda-Maza**- Trabajador Social y Sociólogo. Profesor Trabajo Social. Universidad Pública de Valencia. **Fernando Vidal Fernández**- profesor del Departamento de Sociología y Trabajo Social. Presidente de la Fundación RAIS. **Antoni Vilà Mancebo**- Licenciado en Derecho y Doctor en pedagogía. Profesor en la Universidad de Girona. **Jose Manuel Barbero**- Sociólogo y Trabajador Social. Profesor de la Universidad de Barcelona. **Alfredo Hidalgo Lavie**-Sociólogo y Politólogo. Profesor contratado Doctor. UNED. **Victor R. Barril Testera**-Trabajador social. **Francisca Ramos Martín de Argenta**-jefa de servicio del área de envejecimiento activo. IMSERSO.

Los miembros internacionales del Comité Científico Asesor:

Laura Elizabeth Acotto- Trabajadora social. Vicepresidenta Federación Internacional del Trabajo Social de América Latina y Caribe (2004-2010). **Maria Luisa Ibor Arriagada** - Trabajadora Social. Jefa área psicossocial gerencia Hospital Clínico Mutual. Chile. **David Jones**- Presidente de la FITS EUROPA (2006-2010). Trabajador social. Inspector gubernamental- servicios para niños. Ex Director General de la Asociación Británica. **Klaus Khüne**- Psicólogo. Profesor de Trabajo Social en la Universidad de Berna. Delegado de la FITS Europa hasta 2010 (Suiza) **Henry Parada**- Profesor de la escuela universitaria de trabajo social de Ryerson (Canadá). **Cristina Martins**- Trabajadora Social, miembro del Comité Ejecutivo de la FITWS (Portugal). **Josefine Johanson**- Asesora Metodológica de Servicios Sociales (adiciones y salud mental). Comuna de Sundbyberg. Estocolmo.

Edita:

Consejo General del Trabajo Social

Junta de Gobierno:

Presidenta: Ana Isabel Lima Fernández
Vicepresidenta 1ª: María Camino Grandes Garicano
Vicepresidenta 2ª: Ana María Rey Merino
Secretaria: Emilian Vicente González
Tesorero: Manuel Gutiérrez Pascual
Vocales: Ana María Demetrio Pulido, Montserrat Escapa Diez,
Mª Amparo García Pertegaz, Daniel Gil Martorel, Lucía Gerrero Ruiz,
Mª Pilar Guillén Feded, Juan José Gutiérrez Curras, Carmen Verde Diego.

Administración, redacción, suscripción y venta:

C/ San Roque, 4 - 28004 Madrid

Tel. 91 541 57 76/77

E-mail: revista@cgtrabajosocial.es

www.cgtrabajosocial.es

Horario: de Lunes a Viernes de 9:00 a 14:00

Imprime:

C&M Artes Gráficas

Tirada: 11.000 ejemplares

4º Trimestre 2011

El Comité de Redacción no se identifica necesariamente con el contenido de los artículos publicados. La Revista Servicios Sociales y Política Social se encuentra indexada en bases de datos de revistas científicas tales como: IN-RECS, ISOC, DIALNET y LATINDEX.

ISSN: 1130-7633

Dep. Legal: M-16020-1984

Primera publicación nº 0, año 1984

Sumario

Editorial

Dossier: Educación superior en trabajo social: grado y postgrado.

Los trabajadores sociales del siglo XXI.
Profesión y formación.
Manuel Herrera Gómez 9

Las Competencias profesionales en los títulos de grado en trabajo social
Octavio Vázquez-Aguado (varios)..... 21

Formación e investigación: grado y postgrado en trabajo social.
Carmen Verde Diego 37

La contribución de la supervisión educativa a la construcción de la identidad profesional en trabajo social
Irene De Vicente Zuera
M^a Virginia Matulic Domandzic 53

Innovación docente en trabajo social: el “aula virtual” como plataforma para el desarrollo del aprendizaje cooperativo y la investigación social.
M^a José González Moreno (varios) 67

Diez preguntas sobre grado. La implantación del Grado en Trabajo Social en las Universidades.

Josefina Fernández I Barrera
Santa Lázaro Fernández
Andrés Arias Astray 75

Conectad@: La experiencia de quienes ya han realizado la convalidación del grado en trabajo social.
Gustavo García Herrero (varios)..... 89

La educación en trabajo social en europa; avances y propuestas.
Asunción Martínez-Román
Annamaría Campanini 101

Trasformando el futuro y estableciendo un contexto para el cambio.
Tassé Abye..... 115

Portal Europa:

La Formación en trabajo social en Inglaterra.
Ana Olea 133

Curiosocial:

Cruz de oro / Multas 159

Editorial

Teniendo en cuenta el actual proceso de globalización, el Espacio Europeo de Educación Superior fue un proyecto impulsado por la Unión Europea con el objetivo de armonizar sus sistemas universitarios. Con ello se pretendía obtener un sistema general compatible, sobre todo para facilitar la movilidad de los estudiantes y una evaluación de calidad transparente y competitiva. Así nació el marco para crear un sistema de titulaciones universitarias de dos niveles, denominados Grado y Postgrado, creando una valoración del crédito universitario igual para todos los países europeos ECTS¹, denominado “lifelong learning”. Así hemos pasado de que el valor del crédito fuera de 10 horas de clase a 25-30 horas de trabajo.

Desde la estructura colegial se ha reivindicado históricamente la implantación de un título en ciencias sociales con la denominación en Trabajo Social atendiendo a criterios académicos, científicos, sociales y profesionales. Al situar el trabajo social en los niveles más altos de la cualificación universitaria como en otros países europeos, se garantiza a los profesionales la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para enfrentarse, con mayores posibilidades de éxito, a los diversos y complejos problemas que en torno al bienestar social van surgiendo en nuestra sociedad.

La Universidad debe contemplar las necesidades y propuestas de las instituciones, los empleadores y los colegios profesionales para dar una mejor respuesta a los cambios derivados de la denominada “sociedad del conocimiento” y contribuir a la consecución de una sociedad desarrollada más justa y solidaria, basada en los valores democráticos. Si esta reforma supone un reto para que las universidades creen conocimiento, investigación y den soluciones a los desafíos sociales, los profesionales también tenemos mucho que aportar, basándonos fundamentalmente en nuestra experiencia cotidiana. Por ello muchos Colegios Oficiales de Trabajo Social han participado en las comisiones de diseño de Título de Grado en Trabajo Social con la mayoría de las antiguas Escuelas y facultades de Trabajo Social.

notas

1. European Credit Transfer and Accumulation System, concepto que nace y se desarrolla con el programa europeo de intercambio de estudiantes universitarios ERASMUS- SOCRATES, como respuesta a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países.

En este número sobre Formación Superior del Trabajo Social hemos dado paso al ámbito universitario para que nos expliquen desde distintos enfoques la situación en la que nos encontramos: las competencias profesionales (Octavio Vázquez et al.), los retos actuales para la universidad española y la formación de los trabajadores sociales del siglo XXI (Manuel Herrera), la investigación como formación especializada (Carmen Verde), la supervisión educativa de las prácticas de intervención en la construcción de la identidad profesional (Irene de Vicente y Virginia Matulic), la innovación docente mediante el aula virtual (Jesús Muyor et al.).

También hemos querido dar paso a las/los Directoras/es de las facultades de Trabajo Social que han participado respondiéndonos a diez preguntas sobre grado, y a los profesionales que ya han realizado el conocido “Curso puente” o “Curso pasarela” para iniciar una evaluación sobre su desarrollo académico, en la sección de Conectados.

Por último hemos querido reflejar la situación del sistema educativo en Europa (Asunción Martínez-Román y Campanini), en concreto en Inglaterra (Ana Olea) y hasta en África (Tassé Abye).

Esta es una nueva oportunidad. Una oportunidad para progresar y definir aún más nuestro perfil profesional. Desde la intervención social de las denominadas necesidades emergentes, que se presentan en todos los países europeos, consideramos que es el momento de romper el “techo de cristal” que nos imponía nuestro título de diplomatura universitaria, tanto en el mundo académico como en el laboral, donde para ejercer como docentes de trabajo social nos hemos tenido que licenciar y doctorar en otras disciplinas, así como para optar a puestos de empleo de dirección y gerencia en servicios sociales. Ahora es el momento del cambio. Es el momento del Grado y el postgrado en trabajo social.

Dossier

**Educación
superior en
trabajo social:
grado y postgrado**

Los trabajadores sociales del siglo XXI. Profesión y formación

Manuel Herrera Gómez

Resumen

En los nuevos escenarios del siglo XXI el trabajador social se convierte en uno de los ejes para hacer de ellos un ambiente gobernable a escala humana; en una pieza para garantizar el acceso, la exigencia y el control de derechos e intereses legítimos y difundidos por parte de las comunidades que no están representadas en las tradicionales estructuras de los sistemas fiscales y de seguridad social; en un gestor eficaz de la ciudadanía en relación a las diversas pertenencias comunitarias, en concreto étnicas, culturales y religiosas; en un sólido analista y conocedor de los riesgos sociales, entendidos como abismo entre los desafíos que los individuos deben afrontar y los recursos que disponen; y en un valioso instrumento para elaborar una cultura de los nuevos derechos de vida cotidiana con fines de humanización del trabajo y de los servicios a las personas, en concreto, de las relaciones entre tiempos/lugares de trabajo y tiempos/lugares de familia. De ahí la importancia de la formación y que ésta se adapte a las exigencias de las sociedades del conocimiento. En este artículo se hace un recorrido por estos desafíos, al propio tiempo que se recogen una serie de propuestas

Palabras clave

Trabajo Social, Formación, Sociedad del Conocimiento, Espacio Europeo de Educación Superior, Educación a lo largo de toda la vida.

Abstract

In the new scenarios of 21th century the social worker becomes: one of the axes to make them a manageable human scale environment; in one piece to ensure access, demand and control of legitimate and disseminated rights and interests by communities that are not represented in the traditional structures of the fiscal system and social insurance system; in an effective citizenship manager in relation to various community property, in particular ethnic, cultural and religious; in a solid and knowledgeable analyst about social risks, defined as gap between the challenges facing individuals and the resources available; and a valuable tool to develop a culture of new daily life rights for purposes of humanization of work and services to people, in particular the relationship between time / place of work and time / place of family. Hence the training is so important, that adapts to the demands of knowledge societies. This article takes a tour of these challenges, at the same time it contains a series of proposals.

Key words

Social Work, Training, Knowledge Society, European Space for Higher Education, Education throughout a lifetime.

Autor



Manuel Herrera Gómez

Doctor en Sociología.

Profesor Titular de Sociología. Departamento de Sociología III (Tendencias Sociales)

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

mherrera@poli.uned.es

Los trabajadores sociales del siglo XXI.

Profesión y formación

1. Los nuevos escenarios. Retos, desafíos y tendencias

El pasado siglo XX ha sido una etapa de profundas transformaciones para la sociedad española. Los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que se han producido durante esta centuria -entre otros, la consolidación de un modelo democrático de convivencia, la concentración urbana, el acelerado descenso de la población activa agraria e incremento en el sector industrial y de servicios, el aumento de trabajo extradoméstico de la mujer, la elevación de las tasas de escolarización de los dos sexos, la secularización, el influjo de la emigración exterior y del turismo interior, la difusión del bienestar económico y de la sociedad de consumo, el cambio de la estructura ocupacional y la reducción del paro, etc.- han permitido el tránsito de una sociedad eminentemente rural que afrontaba con desesperanza la mítica crisis del 98, a una dinámica sociedad post-industrial, que comenzó a adentrarse con ilusión en el naciente Tercer Milenio.

Un Tercer Milenio en el que las sociedades complejas avanzadas, como es el caso de la española, se van a tener que enfrentar ante un nuevo contexto social, económico, tecnológico y cultural cuyos rasgos distintivos son:

- **Una creciente desestructuración (disgregación) del tejido social.** Los individuos se encuentran ubicados en escenarios mucho más complejos; el principal reto que debe afrontar Occidente es dar una respuesta a dicha complejidad, es decir, las sociedades post-modernas deben ofrecer respuestas a:

- a) **Los desequilibrios demográficos.** En todos los países de la vieja Europa, con la sola excepción de Irlanda, la reducción de la tasa de natalidad por debajo del nivel de reproducción de la población ha comportado y está comportando un aumento de las tasas de envejecimiento y, en consecuencia, un incremento de los índices de dependencia (Renaut, 1989).
- b) **Los cambios derivados del desarrollo económico y las consiguientes modificaciones en la estratificación social.** En los países avanzados se reduce el sector primario (agricultura) y el sector secundario (industria), mientras se desarrollan el sector terciario (servicios) y el sector cuaternario (actividades tecnológicas avanzadas) (Herrera y Castón, 2003). Las consecuencias son muchas, destacando la disminución cuantitativa de la clase obrera y el menor peso de los sindicatos tradicionales.
- c) **Las nuevas patologías de la modernidad.** Es evidente un crecimiento generalizado de los riesgos sociales de tipo post-moderno, es decir, esencialmente relacionales (Ardigó, 1980). Así, en los países avanzados se incrementan los estados de malestar psico-físicos, las toxicomanías, las nuevas epidemias como el SIDA y aumentan y afloran viejas y nuevas conductas adictivas (desde el tabaquismo y el alcoholismo a la ludopatía y al consumo de nuevas drogas de diseño), es decir, la sociedad se vuelve cada vez “más arriesgada” por factores ajenos al mercado de trabajo.
- d) **El individualismo y el privativismo.** Los estilos de vida centrados en el consumo privado provocan una disminución del consenso de amplios estratos sociales respecto a políticas de solida-

ridad hacia los más débiles (Di Nicola, 1996). Detrás de estos fenómenos culturales están presentes tanto los nuevos egoísmos, como necesidades sociales sofisticadas (rechazo de las prestaciones y de los servicios demasiado uniformes, estandarizados o masificados).

e) **Las nuevas migraciones.** Cuyo efecto más inmediato en las sociedades avanzadas es la emergencia de un verdadero pluralismo social fruto de la convivencia de diferentes etnias, religiones y culturas (Beltrán, 2004). Nos encontramos ante el desafío de activar nuevas dinámicas y mecanismos en pos de la cohesión social.

f) **Las transformaciones experimentadas por la institución familiar.** Las causas, y los cambios que se han derivado, son muy heterogéneos. Entre las primeras habría que destacar: una nueva visión del espacio familiar con predominio de lo afectivo-relacional frente a lo normativo-institucional, la distribución más democrática, flexible y equilibrada de los roles domésticos entre géneros, la separación entre procreación y relaciones sexuales, los cambios en la legislación familiar (legalización de la separación, del divorcio y de nuevas formas de vida en común), el acceso de la mujer a los estudios superiores y su incorporación progresiva al mundo laboral... (Donati, 2003). Y respecto a los cambios habría que mencionar: el descenso de la tasa bruta de nupcialidad, la disminución del número medio de hijos por mujer -hecho este que, como anteriormente se apuntaba, ha llevado aparejado un envejecimiento progresivo de la población-, el aumento de la tasa bruta de divorcios, la emergencia y el incremento de las nuevas uniones consensuales, la prolongación de la estancia de los hijos

en el domicilio familiar, el aumento de las familias monoparentales... (Flaquer, 1998). Todas estas causas y cambios, presentes también en los países de nuestro entorno, pueden quedar sintetizados en la expresión *postmodernización familiar*. Con ella se alude a la no existencia de un único modelo de vida en familia que se considere ideal y con arreglo al cual se juzga la vida de los conciudadanos. Sino que los modos de entrada, permanencia y salida de la vida familiar son considerados fundamentalmente un asunto privado, siempre que salvaguarden los derechos fundamentales de sus miembros (Meil, 1999).

- **Una saturación del modelo de Estado Social como sistema basado en el compromiso neo-corporativo, por tanto, en sistemas de seguridad centralizados y con base fiscal.** Decir saturación no significa, obviamente, decir que los sistemas centralizados de bienestar por vía fiscal no sean útiles, tan sólo que su radio de actuación encuentra dificultades crecientes (Bulmer, 1999). Emergen nuevos problemas a los que el Estado difícilmente puede hacer frente, ya que no están relacionados con el mercado de trabajo y la producción, como la soledad de los ancianos, las nuevas tóxico-dependencias o las situaciones de riesgo derivadas de la desestructuración familiar (la pobreza en las familias monoparentales, violencia doméstica, etc.). Estos problemas tienen su origen en una desestructuración de las relaciones que afectan a las personas, por tanto, su solución no sólo hay que buscarla en las tradicionales ayudas económicas, sino que se deben de buscar soluciones en clave relacional.

- **La crisis del Estado-nación.** Esta comporta, entre otras cosas, por una parte, tendencias hacia la regionalización, por otra, creciente internacionalización de los pro-

blemas sociales (Donati, 1998). Ejemplo de esto son algunos fenómenos que tienen repercusiones globales como las crisis económicas, el problema de la seguridad o el deterioro medioambiental.

- Por último, emerge la solicitud de **humanización de los ámbitos de vida y de las organizaciones de trabajo y servicio, con la demanda de nuevos derechos sociales ligados a los estilos de vida cotidiana y, en concreto, a la asistencia de las personas.** Dicho en otros términos, nos encontramos enmarcados en un proceso de creciente diferenciación de la demanda asistencial, espejo y reflejo de nuevos derechos sociales de ciudadanía (Llano, 1999). Esta diferenciación se manifiesta en tres niveles:

- a) **Como descomposición de una misma necesidad, que amplía sus matices y valencias.** Por ejemplo, se acepta que la enfermedad no solamente actúa en el nivel orgánico, también en el psicológico y en la estructura de las redes sociales significativas para la persona; igualmente, permaneciendo siempre en el campo de la salud-enfermedad, se acepta que la enfermedad, en muchos casos, favorece una forma de regresión, una necesidad de dependencia a la que, obviamente, no sólo se puede responder con la terapia farmacológica.
- b) **Como inclusión de nuevas necesidades** vinculadas, en muchos aspectos, al propio estilo de vida urbano y metropolitano que genera malestar.
- c) **Como pluralización de las respuestas,** que no sólo significa petición de servicios flexibles y adecuados a la persona tomada en su individualidad sino, también, como posibilidades de elección entre más caminos y soluciones.

La complejidad de los cambios anteriormente apuntados ha determinado y está determinando por lo que al Trabajo Social se refiere:

- **Nuevos modelos de atención social, así como nuevas soluciones y recursos.** El trabajo social esta adquiriendo mayor complejidad en el marco de la evolución de los contextos de intervención. La actuación de los profesionales en el ámbito social se perfila difícil en la medida en que intervienen en situaciones de riesgo y vulnerabilidad social donde habrá que actuar deprisa, asimilando circunstancias imprevistas y problemas nuevos.
- **Una creciente diversificación de las áreas de actuación de los trabajadores sociales en distintos espacios.** Servicios sociales polivalentes y especializados, servicios educativos, servicios de salud, servicios relacionados con la administración de justicia, servicios relacionados con el sector laboral, servicios relacionados con la vivienda, ejercicio privado, gerencia y planificación de servicios de bienestar social, docencia e investigación.
- **La necesidad de combinación entre varios roles,** pertenecientes tanto a los aparatos estatales, a las redes informales, como a los agentes de tercer sector. Combinación que se presenta como una actividad de redes que necesita y demanda un alto nivel de flexibilidad y movilidad.

Aunque parezcan desconectados cada uno de los fenómenos anteriormente apuntados y las repercusiones que están teniendo en el Trabajo Social, es necesario ver la trama, los hilos, de una compleja red. Precisamente, las funciones que desempeñan y desempeñarán los trabajadores sociales en las

sociedades del bienestar de este Tercer Milenio son una de las posibles respuestas para afrontar los desafíos apenas enunciados.

Recordemos que en los ámbitos de la protección social y de las políticas sociales, y a través de la asistencia; la prevención; la promoción; la mediación y el arbitraje; la observación, el análisis, el diagnóstico y la evaluación de necesidades sociales; o la gerencia y la administración, el trabajador social, como muy bien señaló en su día Natividad de la Red (1993), tiene como objetivos:

- **Detectar, conocer y valorar las necesidades sociales y los recursos existentes.** Esta detección nunca, y menos en estos momentos, se podrá efectuar de forma estática, sino que siempre implicará tener en cuenta los cambios en la dinámica social y una actitud prudente ante las situaciones de riesgo. Instrumentos para hacerlo son la observación, la atención a la demanda y la investigación.
- **Informar, asesorar, orientar e intervenir técnicamente para resolver situaciones de necesidad, conflicto o exclusión a nivel individual o colectivo.** Este objetivo va desde la atención individualizada a la denuncia colectiva de determinadas situaciones a través de informes institucionales, etc. También incluye trabajar para la creación de nuevos recursos. Por ello es necesario disponer de una buena base documental, y herramientas metodológicas adecuadas. También es recomendable el uso de la informática como instrumento, a la vez que una sólida formación en ética profesional.
- **Animación, promoción y desarrollo comunitario para mejorar la capaci-**

dad y autonomía de la población en tanto que grupo solidario, y para incidir en su sistema de valores. La intervención comunitaria no es posible, en absoluto, hacerla aisladamente de otros profesionales y de un contexto sociopolítico que lo permita.

Por tanto, y después de lo dicho hasta ahora, no resulta arriesgado decir que el trabajador social es en estos nuevos escenarios de incertidumbres y desafíos:

- Uno de los ejes para hacer de los escenarios sociales en los que está insertado un ambiente gobernable a escala humana.
- Una pieza clave para garantizar el acceso, la exigencia y el control de derechos e intereses legítimos y difundidos por parte de las comunidades (menores y/o periféricas) que no están representadas en las tradicionales estructuras de los sistemas fiscales y de seguridad social.
- Un gestor eficaz de la ciudadanía en relación a las diversas pertenencias comunitarias, en concreto étnicas, culturales y religiosas.
- Un sólido analista y conocedor de los riesgos sociales, entendidos como abismo entre los desafíos que los individuos deben afrontar y los recursos que disponen.
- Un valioso instrumento para elaborar una cultura de los nuevos derechos de vida cotidiana con fines de humanización del trabajo y de los servicios a las personas, en concreto, de las relaciones entre tiempos/lugares de trabajo y tiempos/lugares de familia.

El trabajador social puede y debe ofrecer respuestas idóneas al tipo de relaciones so-

ciales a las que la sociedad del siglo XXI debe recurrir de manera creciente y difundida, dado que una amplia gama de ámbitos de vida, trabajo y relación debe ser organizada.

2. La formación académica del trabajador social y el Espacio Europeo de Enseñanza Superior

A estos cambios globales anteriormente apuntados, que afectan plenamente a la sociedad española y al Trabajo Social como disciplina científico-social aplicada habría que añadir otros como:

- Las nuevas demandas del mercado de trabajo en el ámbito del Trabajo Social y los Servicios Sociales. Entre otras: los servicios de proximidad, medios audiovisuales, ocio y cultura, mejora de las condiciones de vida y medio ambiente. En todos estos sectores el mercado manifiesta una creciente demanda de puestos de dirección de equipos profesionales de la intervención social, de planificadores e investigadores y de mediadores de situaciones complejas.
- La importante demanda por parte de las nuevas generaciones, así como de titulados universitarios, que quieren formarse en materia de atención social, servicios sociales, política social.
- La conveniencia de reforzar la investigación en materias propias del Trabajo Social.

Todos ellos justifican la utilidad y la oportunidad de abundar en estos momentos

en la formación y las competencias que ofrecen la titulación de Trabajo Social en la Universidad española. No debemos de olvidar que estamos formando a futuros profesionales de acción social que deben tener una comprensión amplia de las estructuras y los procesos sociales, el cambio social y el comportamiento humano para:

- Trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.
- Saber apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.
- Actuar en la resolución de las situaciones de riesgo con los usuarios.
- Intervenir en las situaciones (problemas) sociales (de malestar) en las que viven individuos, familias, organizaciones y comunidades, asistiendo, manejando conflictos y ejerciendo mediación.
- Contribuir junto con otros profesionales de la acción social a la integración social de personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades, la constitución de una sociedad cohesionada y el desarrollo de la calidad de vida y el bienestar social.
- Participar en la formulación de las Políticas Sociales y contribuir a la ciudadanía activa mediante el reforzamiento y la garantía de los derechos sociales.
- Planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con personas, grupos, organizaciones y comunidades y con otros profesionales.

- Saber administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de las organizaciones donde desarrolla su actividad profesional.
- Demostrar competencia profesional en la investigación, evaluación y utilización del conocimiento actual en las mejoras prácticas del Trabajo Social.

La relevancia de estas competencias dentro del mercado laboral español y europeo debe enmarcarse en una formación cuyos objetivos tienen que ser:

- Proporcionar las estrategias y fundamentos de la intervención social integral e integrada en contextos descentralizados. Estrategias y fundamentos que deben buscar la colaboración y combinación entre los diferentes actores y sectores (público, privado y tercer sector) e inspirarse en intervenciones de redes.
- Introducir y suministrar el instrumental teórico-práctico apropiado para los procesos de planificación, gestión y dirección en organizaciones prestadoras de servicios.
- Enseñar los criterios fundamentales y necesarios para el impulso de la participación en el diseño de prestaciones y servicios, así como de las políticas sociales que los orientan.
- Ofrecer la capacitación para la intervención cualificada que incida en el desarrollo de las potencialidades humanas y organizativas, en la consolidación de la dimensión ciudadana de las personas con derechos y deberes, y en el fomento de la solidaridad comunitaria con la implicación de múltiples agentes.

- Profundizar en las bases epistemológicas de las ciencias sociales que fundamentan el trabajo social.
- Facilitar los marcos teóricos y metodológicos que permitan conocer, comprender, explicar e intervenir en las nuevas dinámicas sociales relacionadas con el bienestar de individuos, grupos y comunidades.
- Y todo ello dentro de un nuevo escenario: el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, un proceso iniciado con la Declaración de la Sorbona en 1998 y consolidado y ampliado con posteriores Declaraciones como las de Bolonia, Praga y Berlín, entre otras.

En ellas los Ministros Europeos de Educación instan a los Estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países las siguientes actuaciones:

- Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores mediante, entre otros mecanismos, la introducción de un suplemento europeo al título. Este ayudará al reconocimiento más fácil y transparente por parte de otras universidades y organismos europeos de la formación adquirida.
- Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales. La titulación de primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo master y/o doctorado.

- Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
- Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
- Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y desarrollar unos criterios y unas metodológicas educativas comparables.
- Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.
- Impulsar y respaldar el aprendizaje a lo largo de toda la vida como elemento esencial para alcanzar mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

El sistema universitario español no ha quedado al margen de este proceso. Al contrario, desde el año 2000 hasta el día de hoy, está participando activamente en él. Y buena muestra de ello son los diferentes desarrollos legislativos que se han sucedido a lo largo de esta década. De todos ellos me gustaría mencionar, aunque sea de pasada, las diferentes medidas orientadas hacia el establecimiento del sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial.

La introducción del crédito europeo ha supuesto una auténtica revolución. Hasta hace poco cada asignatura contaba con un

determinado número de créditos, créditos a los que podríamos aplicar el calificativo de presenciales: calculaban las horas de clase teóricas o prácticas, o, dicho en otros términos, medían la enseñanza como trabajo del profesor.

Sin embargo, el nuevo crédito europeo posee un nuevo telón de fondo que, en buena medida, creo que compartimos todos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza universitaria: la mayor o menor calidad de un curso no viene dada por el mayor o menor número de horas impartidas, sino por la capacidad del estudiante de asimilar y dominar los temas con capacidad crítica y análisis.

Amparándose en esta filosofía, basada esencialmente en el trabajo del estudiante, en el nuevo crédito europeo se integran: las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas y alcanzar los objetivos educativos con sus competencias y destrezas.

3. Retos para la universidad española y la formación de los trabajadores sociales del siglo XXI

Para la universidad española, y en concreto para todos aquellos centros dedicados a la formación y preparación de trabajadores sociales, este nuevo escenario, que de por sí es un reto muy positivo que pone de manifiesto una voluntad decidida de potenciar una Europa del conocimiento, implica, entre otras cosas:

- **Lograr unos niveles de calidad en la docencia y en la investigación cada vez más altos.** No está de más recordar en estas páginas que la ciudadanía en un Estado de Bienestar exige, como contrapartida a la financiación que realiza, obtener niveles adecuados de calidad y eficiencia. Cualquier servicio público que no garantice niveles adecuados de calidad, será de inmediato cuestionado.

En el caso concreto de la docencia e investigación este salto de calidad exige, entre otras cosas, la movilidad del profesorado dentro y fuera de España; fomentar y ampliar el intercambio y conexión entre los grupos docente-investigadores; activar mecanismos internos en los propios centros universitarios dedicados a la formación de trabajadores sociales para perfeccionar el proceso formativo del profesorado un proceso que, en mi opinión, no acaba nunca.

- **La continua adaptación de la titulación del Grado de Trabajo Social, así como de los diferentes máster especializados, a la diversificación y variación de la demanda de cualificaciones profesionales.** Lo que significa, entre otras cosas, fomentar e incentivar las prácticas de los futuros trabajadores sociales para mejorar su formación y facilitar su inserción laboral; apostar por procesos permanentes y continuos de aprendizaje; impulsar la incorporación y el uso de las nuevas tecnologías en nuestros centros universitarios.

- **Potenciar la inserción de los centros universitarios que forman a trabajadores sociales en su entorno más inmediato.** No para que tengan una orientación localista; actualmente, el marco de referencia de estos centros tiene que ser absolutamente europeo como mínimo. Lo afirmo en el sentido de potenciar su inser-

ción en su entorno inmediato como prestadores de servicios, flujo de información, apoyos y servicios. Dicho en otros términos, hay que aprender constantemente no sólo de los resultados de las investigaciones, sino también de los puntos de vista de los usuarios de los servicios y de la experiencia de los profesionales del sector y establecer un lazo de reciprocidad entre el entorno socio-económico y los centros formativos.

- **Fomentar una relación más ágil y flexible entre los centros universitarios formadores de trabajadores sociales y las empresas.** No debemos de olvidar que, en la sociedad del conocimiento, las empresas están demandando contratos de investigación, cursos de formación y asistencia personal y técnica.

- En el **ámbito de la docencia**, el impulso de estas relaciones debe desembocar en la creación de foros de encuentro. En ellos, las empresas podrán presentar a los centros universitarios aquellas destrezas personales que especialmente se valoran en las nuevas contrataciones. También, por supuesto, las tecnologías y conocimientos específicos más demandados, según los distintos perfiles profesionales.

- Ahora bien, es en el **ámbito de la investigación** donde las relaciones centros universitarios-empresa requieren de iniciativas más audaces. La experiencia en este terreno confirma que para lograr colaboración fructífera entre las empresas y los diferentes departamentos universitarios son necesarios, al menos, tres requisitos:

- a) Los proyectos de investigación han de plantearse con una ajustada generosidad en los medios económicos, en personas y, si fuera posible, en tiempo.

- b) En segundo lugar, que en este trabajo en común de los miembros de los centros universitarios y de la empresa se acometan funciones que les son propias. Dicho en otros términos, que los aspectos básicos sean desarrollados por los académicos, en tanto que los conducentes a su implementación, si fuere el caso, por los de la empresa.
 - c) En tercer lugar que, además, exista una penetración intensa en las personas de ambas entidades, hasta el punto de que durante el desarrollo de la investigación constituyeran un único equipo.
- **Desarrollar la educación virtual, a distancia y on line.** En la sociedad de la información y el conocimiento la educación se presenta como un elemento esencial para un proceso permanente y continuo de aprendizaje. Sólo quien posea ese espíritu de aprendizaje ininterrumpido podrá optar, en último término, a vivir el futuro con plenitud y, desde luego a los puestos de trabajo que, permanentemente cambiantes, ofrece esa sociedad del conocimiento.

Por este motivo es preciso que, en nuestros centros universitarios, se activen mecanismos de virtualización que faciliten el autoaprendizaje a través de la red. Cada vez va a ser más frecuente la utilización de instrumentos virtuales en las universidades españolas. En la próxima década el cambio va a ser vertiginoso en este aspecto.

4. Epílogo

No resulta fácil hablar del futuro. Es mucho más sencillo predecir el pasado. El motivo es el siguiente: casi nunca lo que nos espera suele coincidir con lo que esperamos, ya que el futuro suele ser el lugar, el escenario, de la eclosión de lo improbable. Aún así, y brevemente, he corrido el riesgo de explorar lo aún no existente.

Durante la segunda mitad del siglo XX hemos asistido a un crecimiento sin precedentes de la presencia del Estado en la vida social y económica en las sociedades occidentales. La participación relativa del presupuesto público en el PIB prácticamente se duplica en este periodo en los países de la OCDE, como consecuencia, fundamentalmente, del crecimiento de los sistemas de protección social.

Los Estados tradicionales, orientados a la vigilancia y la defensa del orden social, se convierten en instituciones de producción y redistribución de bienestar. Esto no sólo ha tenido consecuencias sobre la estructura y gestión de las administraciones públicas, sino que también provoca un cambio en la legitimidad política del Estado (Esping-Andersen, 1993). El fundamento del orden social, la nueva *pax social*, reside en el acceso universal a las prestaciones de bienestar social y en la participación de la propia sociedad civil en los mecanismos de toma de decisiones del Estado de Bienestar.

Desde el punto de vista de la ciudadanía, hemos asistido al desarrollo de un nuevo tipo de derechos del ciudadano: los dere-

chos sociales, que vienen a sumarse a los derechos civiles y políticos. A diferencia de otros regímenes de provisión social anteriores, basados en la caridad o la asistencia benéfica, los sistemas de protección social del Estado de Bienestar se inspiran en una lógica de aseguramiento de derechos (Ferrerá, 1998).

El Estado se convierte en garante de los derechos sociales, a quien corresponde su tutela, protección y desarrollo. Tales derechos tienen el mismo carácter de libertades públicas que los derechos liberales tradicionales. El acceso a los mismos está legalmente refrendado y es universal.

Los derechos sociales son derechos en pureza, en la medida en que reciben un soporte jurídico, a través de la legislación positiva. Buena muestra de ello es la Constitución española de 1978, en la que se dedica todo el capítulo III del Título I a la declaración de un amplio listado de derechos sociales. Estos quedan así consagrados con el máximo rango legal en nuestro ordenamiento jurídico, informando al legislador ordinario de los principios que deben regir la política social y económica.

La realización y puesta en práctica de este marco político-normativo no hubiera sido posible sin los trabajadores sociales que, si me permiten, constituyen uno de los más valiosos instrumentos de nuestras sociedades del bienestar para la promoción y realización de derechos de la ciudadanía.

Resulta obvio que los grandes objetivos del Estado de Bienestar sólo pueden ser puestos en práctica a través de una estructura organizativa, que, respetando los princi-

pios de equidad y justicia social, realice una labor de provisión de servicios de manera eficaz y eficiente.

Y en esta estructura organizativa los trabajadores sociales han sido, son y seguirán siendo una pieza clave. Y lo son por dos muy buenos motivos:

Por un lado, por la función social que desarrollan, promoviendo el bienestar social de individuos, grupos y comunidades, facilitando la cohesión en periodos de cambios, y trabajando en común con los usuarios de los servicios.

Por otro, por las competencias técnicas, metodológicas, de relación que definen su perfil profesional.

Ambas configuran al Trabajo Social como disciplina, y al trabajador social como profesional, como una inversión en el bienestar futuro de Europa. Un futuro que exige seguir avanzando para afrontar los nuevos retos y desafíos que despliega el naciente tercer milenio ante las sociedades avanzadas. Unas sociedades que exigen vivir una "vida buena" en común, respetando las diferencias y las pluralidades de la forma de ser humanos.

Quiero ya para terminar decir, que como es obvio no he pretendido agotar las perspectivas del tema. Ni en el examen del pasado, ni en la reflexión de su futuro o porvenir. Tan solo he pretendido aportar unos puntos de reflexión que nos sirvan para, con el trabajo de todos, abordar el futuro. La tarea no es fácil. Pero solo haciéndolo conjuntamente estaremos a la altura de los desafíos que nos esperan.

Bibliografía

ARDIGO, A (1980): *Crisi di governabilità e mondi vitali*, Cappelli, Bolonia.

BELTRÁN, M. (2004): *La estructura social*, Ariel, Barcelona.

BULMER, M. (1999): *The Goals of Social Policy*, Unwin Hyman, Londres.

Communiqué of The Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin (2003), *Realising the European Higher Education Area*, Berlín.

Communiqué of The Meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague (2001), *Towards the European Higher Education Area*, Praga.

Consejo de Europa (2001). *Recomendaciones REC (2001) del Comité de Ministros a los Países miembros sobre los Trabajadores Sociales*.

DE LA RED, N. (1993): *Aproximaciones al Trabajo Social*, Colegio General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social/Siglo XXI, Madrid.

DI NICOLA, P. (1996): *L'uomo no é un'isola*, Angeli, Milán.

Documento elaborado por el Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, 2002, Madrid.

DONATI, P. (1998): *La ciudadanía societaria*, Universidad de Granada, Granada.

DONATI, P. (2003): *Manual de Sociología de la Familia*, EUNSA, Pamplona.

ESPING-ANDERSEN, G. (1993): *Los tres mundos del Estado de Bienestar*, Ed. Alfons il Magnanim, Valencia.

FERRERA, M. (1998): *La trappole del welfare. Uno Stato sociale sostenibile per l'Europa del XXI secolo*, Il Mulino, Bolonia.

FLAQUER, L. (1998): *El destino de la familia*, Ariel, Barcelona.

HERRERA GÓMEZ, M., CASTÓN BOYER, P. (2003): *Las políticas sociales en las sociedades complejas*, Ariel, Barcelona.

LLANO, A. (1999): *Humanismo Cívico*, Ariel, Madrid.

MEIL, G. (1999): *La postmodernización de la familia*, Acento, Madrid.

RENAUT, A. (1989): *L'ère de l'individu. Contribution à une histoire de la subjectivité*, Gallimard, París.

Sorbonne Joint Declaration (1998), *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*, París.

The Bologna Declaration (1999), *Joint declaration of the European Ministers of Education*, Bolonia.

Unión Europea (1995): *Libro Blanco sobre Educación y Formación*, Bruselas.

Las Competencias profesionales en los títulos de grado en trabajo social

Octavio Vázquez-Aguado
Pablo Álvarez-Pérez,
Nidia Gloria Mora-Quñones

Resumen

En el presente artículo se analiza cómo se incorpora a los títulos de grado en la universidad española, los conceptos de perfil profesional y de competencias profesionales como elementos centrales a partir de los cuales se deben definir los títulos en el Espacio Europeo de Educación Superior. Se analiza el proceso de construcción del perfil profesional del titulado en trabajo social, se expone una valoración de las competencias que lo componen y se finaliza poniendo de manifiesto la necesidad de mejorar las dinámicas docentes al objeto de hacer posible un aprendizaje autónomo por parte del estudiante.

Palabras clave

Grado, Trabajo Social, Competencias profesionales, perfil profesional.

Abstract

This article analyzes concepts such as professional profile and professional skills and how to incorporate them to the Bachelor's degree at the Spanish universities. Those concepts are considered as fundamental elements from which titles at the European Higher Education Area must be defined. It is also analyzed the process of constructing the professional profile of the social work degree and is presented an evaluation of the competences that built it up. The research ends up making clear the need to improve educational dynamics in order to enable the student's independent learning.

Key words

Degree, Social Work, Professional Skills, Professional Profile.

Autores

Octavio Vázquez-Aguado

Trabajador social. Doctor en Psicopedagogía.
Profesor titular de universidad del área de trabajo social. Universidad de Huelva.
Director de Portularia. Revista de Trabajo Social.
octavio@uhu.es

Nidia Gloria Mora-Quñones

Doctoranda en el departamento de sociología y trabajo social.
Investigadora.
gloria.mora@etso.uhu.es

Pablo Álvarez-Pérez

Trabajador Social.
Becario FPU.
pablo.alvarez@dstso.uhu.es

Las Competencias profesionales en los títulos de grado en trabajo social

Introducción

La formación universitaria centrada en competencias es un intento que quiere vincular la universidad con el mundo laboral. Situados como estamos en una sociedad de la información y del conocimiento, la universidad tiene que transformar sus procesos de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta a las necesidades que el contexto en el que se inserta (GÓMEZ-GÓMEZ, 2010). De este modo, será posible además facilitar la incorporación al mercado laboral de aquellos titulados formados en la universidad al estar, supuestamente, más capacitados para afrontar las demandas laborales de las sociedades en las que se ubican (GÓMEZ y MOÑIVAS, 2005). Estos titulados, con aquellos sectores de población con los que realicen su actividad profesional, deberán mostrar que poseen conocimientos, actitudes y habilidades que les permitan actuar de manera eficaz evidenciando de este modo que son competentes en el ejercicio de su rol profesional (SANTANA-HERNÁNDEZ, 2010).

La introducción del planteamiento de las competencias y los perfiles profesionales en la enseñanza universitaria es un indicador de un cambio profundo en la Universidad en la que se supone que, como nos señala el concepto de *crédito europeo*, ya no se mide el tiempo de asistencia del alumno a clase sino el tiempo dedicado, en presencia del profesor o no, a conseguir unos determinados objetivos. De tal forma que la finalidad del docente no es tanto transmitir unos conocimientos como conseguir que los estudiantes sean capaces de, con apoyo y orientación, aprender de manera autónoma, de adquirir los ya señalados conocimientos, actitudes y habilidades que dan forma a cada una de las competencias de su perfil profesional. Si el

rol del estudiante debe cambiar hacia una mayor autonomía en su aprendizaje, el del profesor debe trasladarse de estar centrado únicamente en la transmisión de conocimientos a, además de esta función, ejercer otras que faciliten el aprendizaje autónomo del estudiante. Y esto no es fácil porque implica una serie de cambios importantes en los estilos y el quehacer diario de profesores y estudiantes. Es más, aunque la filosofía que ampara todos estos cambios esté trasladada a las programaciones docentes en forma de guías de asignaturas (más que programas), los resultados muestran que hay una gran distancia entre lo que se planifica, lo que se realiza y lo que finalmente se logra (MEDINA-TORNERO, MEDINA-RUIZ y MARCOS-MATÁS, 2011).

Pero ¿qué es una competencia profesional? Responderemos a esta pregunta basándonos en el trabajo de DE MIGUEL (2006: 22-26) que sostiene que las competencias tienen tres dimensiones principales: la primera de ellas, alude a la dimensión personal de los estudiantes y que sirve para ordenar su comportamiento ante situaciones académicas y profesionales. Esta dimensión tiene dos componentes: el primero de ellos, menos visible, afecta a los *rasgos de personalidad* de los estudiantes a partir de sus actitudes y valores. El segundo componente, más visible, se explica a partir de los conocimientos que posea un individuo y del conjunto de sus destrezas y capacidades para desarrollar determinadas tareas. La segunda dimensión de la competencia alude a la capacidad que tiene la misma *de predecir el comportamiento de una persona en situación* y, finalmente, hay una tercera dimensión que nos muestra el grado de éxito o fracaso que tendrá un estudiante en el ejercicio de su rol como tal o como profesional. En definitiva, De Miguel entiende que la competencia *es la capacidad que tiene un estudiante para afrontar con garantías*

situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado (2006: 24). No será nunca definitiva y estática sino que se adaptará a situaciones distintas y diferentes de las inicialmente previstas, de ahí la importancia que tiene no sólo entrenar la adquisición y el desarrollo de una determinada competencia sino facilitar la autonomía de los estudiantes para adquirir nuevas en el futuro.

Proceso de incorporación de las competencias en los títulos de grado en Trabajo Social

El antecedente inmediato que podemos señalar sobre la vinculación entre competencias profesionales y títulos universitarios lo encontramos en la ejecución del proyecto Tuning¹. Este proyecto fomentaba el desarrollo de redes universitarias europeas para la formulación, entre otros objetivos, de un perfil profesional común al que dar respuesta desde la formación en los estudios universitarios, y clasificaba las competencias en dos tipos fundamentales. En primer lugar estaban las *competencias específicas*, que son las propias y distintas de cada perfil profesional y a las que cada titulación universitaria tenía que dar forma a través de un determinado plan de estudios. En segundo lugar se localizan las *competencias genéricas o transversales*, que serán comunes a todas las titulaciones universitarias. Estas, a su vez, pueden ser de tres tipos: *instrumentales* o desatinadas a ser empleadas como herramientas para conseguir algo; *interpersonales*, destinadas a favorecer la relación y la interacción social y,

por último, las *sistémicas* destinadas a dotar al futuro universitario de una capacidad que les permita abordar diferentes escenarios a los que se pueda enfrentar a lo largo de su vida (UNIVERSITAT JAUME I, 2006).

Con posterioridad, en el año 2003, con la aparición del *documento marco sobre la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior*, se establece la noción de competencia profesional vinculado a los futuros títulos de grado (MECD, 2003). Concretamente, se señala en el apartado relativo a la definición de las titulaciones de grado o primer nivel de las enseñanzas y títulos oficiales que:

Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo. A este respecto, resultará esencial en el proceso de diseño y elaboración de las enseñanzas oficiales del nivel de Grado no sólo su armonización con

notas

1. Así lo define la Universidad de Santiago en su glosario sobre el Espacio Europeo de Educación Superior: se trata de un proyecto financiado por la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates creado para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga. Nace con el deseo de contribuir significativamente a la creación del EEES gracias a la búsqueda del consenso, la transparencia y la confianza mutua para llegar a definir puntos de referencia común que permitan aumentar la calidad de las titulaciones y de los programas en Europa. Disponible en <http://www.usc.es/es/gobierno/vrodoces/ees/glosario.html>. Consultado el 02/11/2011.

las titulaciones consolidadas en otros países europeos en cada uno de los ámbitos científicos, técnicos y artísticos, sino la estrecha colaboración entre los responsables académicos y los de las asociaciones y Colegios Profesionales.

Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse (MEC, 2003)

Podemos destacar un par de elementos de estos párrafos señalados. En primer lugar, que el perfil profesional y las competencias adquieren una gran importancia en el diseño de los nuevos títulos de grado. Y ello casi sin debate y con poco más que la experiencia previa del proyecto Tuning y las exigencias de la Declaración de Bolonia. En segundo lugar, que el diseño de los títulos se vincula a la salida profesional de los futuros graduados y que para ello había que trabajar en coordinación con los ámbitos profesionales y tener en cuenta la realidad europea. Ambas exigencias creo que fueron cumplidas adecuadamente en el ámbito del trabajo social.

De manera inmediata a la publicación de este documento-marco, y a lo largo de los años 2003-2005, la Agencia Nacional de Evaluación y Certificación Académica, (ANECA, en adelante) puso en marcha un total de tres convocatorias destinadas a financiar el desarrollo de redes interuniversitarias que tuvieran como objetivo la definición de los *libros blancos de los títulos de grado*, invitando a las universidades españolas a formar redes para reflexionar acerca de los títulos de grados que tendrían que desarrollarse con posterioridad. Con-

cretamente, en dichas convocatorias se señala, en relación al perfil y competencias profesionales, que debe reunirse información sobre las mismas a través de *enumerar los principales perfiles profesionales de los titulados en estos estudios, al que se considera como un punto clave del proyecto a desarrollar*. Estos perfiles profesionales deberían ser puestos en relación con las competencias transversales genéricas descritas en el proyecto Tuning², valorando en qué medida estas competencias genéricas se adecuaban o no al perfil profesional descrito. En segundo lugar, había que *enumerar las competencias específicas de formación disciplinar y profesional del ámbito de estudio con relación a los perfiles profesionales*, clasificarlas en relación al perfil profesional y someterlas mediante encuestas u otros procedimientos a la consideración de profesionales, egresados, empleadores... al objeto de fundamentar la relación de las mismas con el perfil profesional.

Tras los *Libros Blancos*, la definición de las titulaciones de grado se encaminó hacia la creación de *unas fichas técnicas de propuesta de título universitario de grado* según RD 55/2005. En este modelo de fichas, en el apartado relativo a los objetivos del título, se incluía un apartado relativo a *capacidades, competencias y destrezas generales*. Asimismo, debían señalarse las competencias profesionales y la cualificación profesional que confería el título. En lo que afectaba a trabajo social, en la propuesta que se realizó por parte de la Conferencia de Directores en el año 2006, se señalaba que:

Esta titulación capacita para el ejercicio profesional como Trabajador social y facultada para la utilización y aplicación de la valoración diagnóstica, pronóstico, tratamiento y resolución de los problemas sociales, aplicando la metodología específica de la intervención social de caso, familia, grupo

y comunidad, capacitando asimismo para planificar, programar, proyectar, aplicar, coordinar y evaluar servicios y políticas sociales. El título de trabajador/a social permite la adquisición de los conocimientos y competencias necesarias para desarrollar las siguientes funciones en el ejercicio profesional: función de información y orientación, preventiva, asistencial, de planificación, docente, de promoción e inserción social, de mediación, de supervisión, de evaluación, gerencial, de investigación y de coordinación.

Estas fichas técnicas, con posterioridad, dieron lugar al documento sobre *La formación universitaria en Trabajo Social. Criterios para el diseño de los planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social*, conocido como Documento de Barcelona, y que se convirtió en el referente último para la definición de nuestros títulos de grado. En el mismo, y basándose en el libro blanco, se señala de nuevo el perfil profesional y las competencias específicas de los graduados.

Finalmente, en el apartado 3.2. del anexo 1 del RD 1393/2007, que recoge los contenidos que deben tener las memorias de verificación de los títulos oficiales, referido a los títulos de grado, se dispone que los títulos universitarios tienen que responder, como mínimo, a las siguientes competencias genéricas, además de las específicas de cada titulación:

Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;

Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;

Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;

Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;

Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

notas

2. Estas competencias eran un total de 23: Capacidad de análisis y síntesis. Capacidad de organización y planificación. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa. Conocimiento de una lengua extranjera. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio. Capacidad de gestión de la información. Resolución de problemas. Toma de decisiones. Trabajo en equipo. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar. Trabajo en un contexto internacional. Habilidades en las relaciones interpersonales. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad. Razonamiento crítico. Compromiso ético. Aprendizaje autónomo. Adaptación a nuevas situaciones. Creatividad. Liderazgo. Conocimiento de otras culturas y costumbres. Iniciativa y espíritu emprendedor. Motivación por la calidad. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Las competencias específicas del título de grado en trabajo social

Las competencias específicas se recogen en dos documentos fundamentales para entender el desarrollo del trabajo social en España, y que ya hemos señalado con anterioridad. Nos estamos refiriendo, en primer lugar, al *Libro Blanco del título de Grado* (VÁZQUEZ, 2005) y al conocido como *Documento de Barcelona*, aprobado en esta ciudad en el año 2007 y que constituye el último referente para su definición. Pero estos documentos no hacen sino eclosionar un trabajo que tiene un largo recorrido. Si miramos atrás, y nos situamos a comienzo del año 2000, en torno a trabajo social se estaban desarrollando tres iniciativas que confluían en el desarrollo del libro blanco. Por un lado, un grupo de universidades encabezado por la Complutense³ venía trabajando sobre el análisis de la inserción laboral de los egresados en trabajo social. Por otro lado, se llevaron a cabo los trabajos vinculados al logro de la licenciatura en Trabajo Social, cuyo impulso recayó en una comisión mixta con representantes del ámbito académico y del profesional. Por último, y más importante a los efectos que nos ocupa, se constituyó una comisión de trabajo sobre el perfil profesional en trabajo social⁴. Como decimos, todas estas iniciativas terminarían sumándose y desembocando en los trabajos en torno al *Libro blanco del grado en trabajo social*. Aquí se asumirán todos estos esfuerzos y, de manera especial, se dará carta de naturaleza al perfil profesional que dicha comisión venía trabajando y que es copia casi exacta del perfil profesional británico definido en los *National Occupational Standards for Social Workers*, aprobado en mayo de 2002 y disponible en www.topssengland.net.

Asumir este perfil profesional fue consecuencia de arduos trabajos y discusiones. En la normativa existente hasta este momento y en las convocatorias de la ANECA para el desarrollo de los libros blancos, se valoraba especialmente identificar referentes europeos que ayudaran a construir los futuros títulos de grado españoles. Y, en el caso del trabajo social, dicho referente no podía ser otro que el inglés dado el desarrollo que la profesión y la disciplina tiene en este territorio. Además, este documento se enriqueció con otras aportaciones referidas a las áreas profesionales y ámbitos de desempeño, las funciones establecidas en las diferentes normativas -estatal, autonómica y local- para este perfil profesional desde sus diversos ámbitos de actuación, las diferentes recomendaciones y resoluciones del Consejo de Europa referidas al trabajo social y la documentación elaborada por la Federación Internacional de Trabajadores Sociales en referencia a la profesión del trabajador social.

Configuración del perfil profesional a partir de sus competencias específicas

Para entender este perfil, y en ello seguiremos continuamente al libro blanco, es necesario saber que el mismo está configurado en torno a cinco niveles de menor a mayor nivel de concreción: en primer lugar, existe una competencia general que se desarrolla a través de seis grupos de capacidades que, a su vez, despliegan un total de 25 competencias específicas. Cada una de estas competencias se concreta en realizaciones profesionales que, finalmente, se desarrollan a través de diferentes criterios de realización.

La competencia general establece la finalidad última a la que contribuye el trabajo social y a cuyo logro debe contribuir el entrenamiento y la formación de los trabajadores sociales. Esta competencia nos señala que:

El/la Trabajador/a Social es un/a profesional de la acción social que tiene una comprensión amplia de las estructuras y procesos sociales, el cambio social y del comportamiento humano, que le capacita para: Intervenir en las situaciones (problemas) sociales (de malestar) que viven individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades, asistiendo, manejando conflictos y ejerciendo mediación. Participar en la formulación de las Políticas Sociales y contribuir a la ciudadanía activa mediante el empoderamiento y la garantía de los derechos sociales. Todo ello con el fin último de contribuir junto con otros profesionales de la acción social a la integración social de personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades, la constitución de una sociedad cohesionada y el desarrollo de la calidad de vida y del bienestar social.

Esta competencia general se desarrolla a través de seis ámbitos competenciales que agrupan, dando sentido y coherencia, al conjunto de las competencias específicas profesionales. Son los siguientes:

1. Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.
2. Planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del Trabajo Social con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y con otros profesionales.

3. Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.
4. Actuar para la resolución de las situaciones de riesgo con los sistemas cliente así como para las propias y las de los colegas de profesión.
5. Administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de la organización.
6. Demostrar competencia profesional en el ejercicio del Trabajo Social.

notas

3. Al iniciarse el curso 1999/2000, Encarna Guillén, Directora del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Complutense por aquel entonces, promovió la constitución de un grupo de investigación con la finalidad de poner en marcha un Sistema estadístico de flujos de inserción en la vida activa de las alumnas y alumnos Diplomados de las Escuelas de Trabajo Social. Para ello se constituyó una Red coordinada por ella misma, quien aportó la experiencia del estudio ya realizado con su dirección, sobre los flujos de inserción en la vida activa de los egresados de la Escuela de Trabajo Social de su universidad. Este estudio fue presentado en el II Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social celebrado en la Universidad Complutense de Madrid, en septiembre de 1998. Constituida la Red, se estuvo trabajando durante tres años con la colaboración del Equipo de Estudios-EDE (asesoramiento y tratamiento estadístico) y con las siguientes coordinaciones de los subproyectos que se han mantenido los tres años: Universidad de Comillas, Auxiliadora González Bueno (Universidad de Las Palmas), Universidad de Valladolid; M^a Asunción Martínez Román (Universidad de Alicante), M^a Luisa Setién (Universidad de Deusto), Francisco García (Universidad de Granada), Universidad de Salamanca. Los datos de este informe pueden consultarse en el Libro Blanco.

4. Este trabajo fue posible gracias a Ana M^a Aguilar, Teresa Aragonés, Luz Campello, Carmen Sacristán, Angel L. Maroto, Ignacio Ramos, Ana Gómez, Isabel Ramírez, M^a Asunción Martínez Román, M^a Luisa Vallina y Tomasa Báñez.

La naturaleza de estos ámbitos competenciales nos permite considerar a los mismos de acuerdo a la división tradicional de la intervención en trabajo social: los tres primeros tienen claramente un enfoque de intervención directa al estar orientados al trabajo con el sistema cliente. El cuarto ámbito podemos considerarlo a modo de bisagra en esta división que estamos señalando porque pretende la pericia profesional en la gestión del riesgo hacia el sistema cliente (intervención directa) y hacia el propio profesional y otros colegas, lo que sería intervención indirecta. De esta naturaleza son los dos últimos ámbitos señalados en la medida que capacitan a los trabajadores sociales en el desarrollo de la propia práctica profesional al interior de una organización y en el ejercicio del trabajo social.

Las competencias específicas suman un total de 25. Estas competencias representan la suma de realizaciones profesionales y tienen sentido en sí mismas en la medida que permite a un empleador, a un estudiante, un profesional o un docente del trabajo social conocer lo que se espera de un trabajador social. Al empleador y al profesional le indica qué sabe a hacer un profesional. Al estudiante y al docente le indica en qué se tiene que formar el futuro profesional, sobre qué tiene que adquirir conocimientos, habilidades y actitudes. El listado de estas competencias, agrupadas según su ámbito competencial, es el siguiente:

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.
- ### **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 los mismos 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 los mismos.
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.
11. Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa de conflictos.
12. Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social.

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 y 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 de-

fender mejor los intereses de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.

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 del mismo.
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.

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.
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 interdiscipli-

nares y multi-organizacionales con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos existentes.

21. Gestionar y dirigir entidades de bienestar social.

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.

Como decíamos más arriba, este conjunto de competencias específicas fueron tomadas del *Nacional Occupational Standards for Social Work* inglés. Sin embargo, un lector

atento apreciará algunas diferencias entre el perfil aquí señalado y el que recoge el documento inglés. Básicamente, que este último tiene tan sólo 21 competencias señaladas mientras que, el aquí expuesto, tiene un total de 25. Concretamente, las competencias número 10, 11, 12 y 21 fueron una aportación genuina desarrollada en los trabajos en torno al *libro blanco*. Merece la pena señalar esta cuestión aunque sólo sea para poner de manifiesto que existe una tarea pendiente en relación al perfil profesional español: la de completar el cuadro de realizaciones profesionales y de criterios de realización de estas competencias de acuerdo al modelo inglés tomado como referencia.

En efecto, el documento inglés como modelo recoge aún dos niveles más de desarrollo del perfil profesional. Por un lado, están las *realizaciones profesionales*, hasta un total de 77, que ayudan a concretar las competencias profesionales indicando qué debe saber hacer un profesional en el desarrollo de cada una de ellas. Por otro lado, los *criterios de realización* (306 en total), ayudan a concretar lo que el profesional debe hacer señalando comportamientos y conductas específicas que se llevan a cabo en el logro de la realización profesional.

Valoración de las competencias específicas adscritas al perfil profesional del graduado en trabajo social

En el marco de los trabajos del *libro blanco* se desarrolló una investigación cuyo proceso metodológico, universo y muestra se analizan en los anexos del mismo a través de las universidades que participaron

en sus trabajos. El objetivo de la misma era medir la valoración que las competencias genéricas y específicas merecían a estudiantes, egresados, profesionales y profesores de trabajo social. Se definió un universo y se realizó un muestreo estratificado para cada uno de los colectivos. Se solicitó de ellos una valoración de las competencias, la selección de las cinco que se consideraban más importantes, la relación que podía existir entre ellas y una

estimación del tiempo dedicado a cada asignatura para poder hacer una propuesta de asignación de créditos a las diferentes materias del título de grado. Aquí únicamente vamos a presentar la valoración que hicieron los diferentes colectivos que participaron en la encuesta sobre las competencias específicas. Marcamos las cinco primeras en orden de valoración (mínimo 1 punto, máximo 4 puntos). Veámoslo en la siguiente tabla:

Tabla nº 1: Valoración de las competencias según distintos colectivos entrevistados para el Libro Blanco de Grado en Trabajo Social

	Alumnos	Profesores	Egresados	Profesionales
Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.	3,44	3,56	3,48	3,54
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.	3,73	3,76	3,73	3,8
Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.	3,64	3,71	3,75	3,79
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.	3,59	3,63	3,66	3,68
Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promocionar el desarrollo de los mismos 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.	3,68	3,76	3,77	3,75
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.	3,35	3,50	3,40	3,51
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.	3,42	3,59	3,55	3,51

Las Competencias profesionales en los títulos de grado en trabajo social

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.	3,7	3,82	3,60	3,55
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 los mismos.	3,35	3,65	3,37	3,42
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.	3,33	3,48	3,32	3,55
Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa de conflictos.	3,34	3,45	3,44	3,44
Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social.	3,52	3,61	3,58	3,61
Defender a las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y actuar en su nombre si la situación lo requiere.	3,09	3,2	3,03	3,1
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.	3,32	3,39	3,28	3,41
Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo previa identificación y definición de la naturaleza del mismo.	3,40	3,44	3,48	3,47
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.	3,18	3,25	3,27	3,33
Administrar y ser responsable de su propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.	3,61	3,65	3,66	3,68
Contribuir a la administración de recursos y servicios colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad.	3,33	3,38		3,44
Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales manteniéndolos completos, fieles, accesibles y actualizados como garantía en la toma de decisiones y valoraciones profesionales.	3,46	3,47	3,35	3,49
Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinarios y multi-organizacionales con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos existentes.	3,54	3,65	3,66	3,62
Gestionar y dirigir entidades de bienestar social.	3,17	3,35	3,27	3,28

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.	3,45	3,64	3,56	3,56
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.	3,17	3,46	3,26	3,41
Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos complejos identificando los mismos, diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre sus resultados.	3,40	3,47	3,34	3,42
Contribuir a la promoción de las mejores prácticas del trabajo social participando en el desarrollo y análisis de las políticas que se implementan.	3,33	3,49	3,51	3,80

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos contenidos en el capítulo 10 del *Libro Blanco del Grado en Trabajo Social*

La primera consideración que podemos hacer de los resultados contemplados en la tabla anterior es la alta valoración que merecen las 25 competencias específicas. Ninguna de ellas merece una puntuación inferior a 3 de un máximo de 4 posibles. Quizás sea un efecto inducido del mismo cuestionario donde se tiende a considerar todas las competencias específicas como adecuadas. Si no lo fueran, los entrevistados podrían haber estimado que no hubieran sido objeto de investigación. Asimismo, es de destacar la poca dispersión que existe entre las puntuaciones asignadas por los distintos colectivos a cada competencia.

Todos los colectivos entrevistados consideran de mayor importancia las competencias de intervención directa sobre las de intervención indirecta. Ello se debe a la consideración del trabajo social como

una profesión de ayuda que se caracteriza por emplear la relación profesional como principal instrumento de intervención. Las competencias sobre las que hay unanimidad a la hora de ser estimadas como muy importantes son aquellas relativas a la intervención con el sistema cliente, la valoración de sus necesidades y el desarrollo de la actuación profesional con el propósito de conseguir cambios y orientar la intervención profesional hacia su logro. Una valoración similar a las competencias de naturaleza directa fue asignada en la investigación de VENCESLÁ (2011) en su trabajo sobre la valoración del perfil profesional por parte de los profesionales colaboradores de las prácticas de trabajo social en la Universidad de Jaén.

Como puede observarse en la tabla, la única discrepancia notoria que podemos señalar entre los diversos colectivos en el

momento de valorar las competencias de intervención directa, se produce en relación a la competencia sobre responder a situaciones de crisis, que es elegida como muy importante por egresados y profesionales mientras que, alumnado y profesorado, opta por la competencia relativa al crecimiento, desarrollo e independencia de las personas. Podemos considerar que egresados y profesionales también valoran esta cuestión. La diferencia puede estribar en que, en condición de practicantes del trabajo social, se han enfrentado a situaciones de crisis que requieren una respuesta inmediata mientras que, el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas, como finalidad última, queda en un plano menos principal. No es que no sea importante, sino que se valora más atender a situaciones que requieren una respuesta inmediata.

En cuanto a las competencias vinculadas a la intervención indirecta su presencia está también incluida en la valoración de las cinco principales que hacen las personas entrevistadas, aunque en menor medida que las de intervención directa. También es mayor la dispersión a la hora de asignar una puntuación a las mismas. Profesorado y egresados valoran como importante la competencia relativa al trabajo eficaz dentro de equipos interdisciplinarios, y existe un acuerdo entre estos grupos y el alumnado para considerar, dentro de las cinco más importantes, a la competencia relativa a la administración y responsabilidad ante el propio trabajo. Los profesionales, que evalúan esta competencia por encima de las puntuaciones que asignan estos colectivos, no la señalan dentro de las cinco principales. Prefieren valorar como muy importante, y son el único colectivo que lo hace, la competencia relativa a la contribución y promoción de las mejores prácticas. Este es el rasgo claramente más diferencia-

dor que establecen los datos contenidos en la tabla. Para los profesionales tiene la misma valoración que la competencia de intervención directa relativa a la actuación con el sistema cliente.

A modo de conclusión

La primera consideración que podemos establecer para finalizar este trabajo es que los perfiles profesionales y las competencias genéricas y específicas han venido para quedarse en el ámbito universitario en particular y en el sistema educativo español en general. Prueba de ello es que la reciente ordenación de los procesos de convalidación de los títulos de formación profesional de grado superior por un número de créditos determinados de los títulos de grado, se hará a partir de la equivalencia que se pueda establecer entre los distintos contenidos y competencias específicas de los títulos en cuestión (MEC, 2011). Asimismo, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas considera que el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior ha puesto en valor las competencias profesionales y científicas en una sociedad orientada al conocimiento y la innovación (CRUE, 2011).

A pesar de que todo el entramado legal, que ha permitido el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior y de los nuevos títulos de grado y postgrado, toma como punto de referencia las competencias genéricas y específicas de los títulos, queda un largo trecho para lograr que las mismas sean el elemento central de las estrategias formativas en los títulos de grado. Efectivamente, podemos ver en las memo-

rias de acreditación de estos títulos que en todas ellas se recoge un apartado relativo a las competencias profesionales, que las materias y asignaturas seleccionan un conjunto de competencias a las que deben dar respuesta y que las mismas se trasladan a las guías de las diferentes asignaturas. Sin embargo, como revela la investigación de MEDINA-TORNERO, MEDINA-RUIZ Y MARCOS-MATÁS (2011), existe una gran distancia entre lo que se pretende y lo que se consigue. Urge, por tanto, desarrollar estrategias que permitan acortar esta distancia. Ello exige, como hemos señalado, no solo más medios y recursos difíciles de conseguir en un contexto de crisis como el actual, sino un cambio en las rutinas del profesorado y del alumnado al objeto de desarrollar otras metodologías que permitan el aprendizaje autónomo por parte del estudiante, centrando los contenidos a desarrollar en el entrenamiento de las competencias y entendiendo, de una vez por todas, que la enseñanza tiene otros niveles además del grado como son el master y el doctorado. Hay que contemplar la oferta formativa en su totalidad, sabiendo que el grado tiene una vocación profesionalizante centrada en lograr el entrenamiento en las competencias profesionales.

En el ámbito del trabajo social académico el desarrollo del perfil profesional y de las competencias profesionales puede ser más fácil en la medida que la Diplomatura de trabajo social siempre tuvo una orientación profesionalizante, lo que facilita su adaptación al grado (RUIZ GARCÍA, 2011). De hecho, GÓMEZ-GÓMEZ (2010: 60) nos revela que, en aquellas asignaturas que tienen contenidos prácticos vinculados al entrenamiento de habilidades propias del trabajo social, la valoración de las competencias es mayor que en otras materias sin contenidos prácticos relacionados con el trabajo social.

Desde el punto de vista de los trabajadores sociales, la existencia de un perfil propio y específico del trabajo social supone una garantía frente a la ingerencia de otras ocupaciones, tanto universitarias de grado como de formación profesional de nivel superior. En este contexto, cobra mayor importancia la consideración de si el trabajo social es una profesión regulada o no. El RD 1665/1991 establecía que sí lo era pero el desarrollo normativo de los títulos de grado en España no lo ha contemplado como tal, y esta cuestión es de gran importancia no solo para el ámbito académico, donde el margen de discrecionalidad de las universidades para diseñar los títulos de grado sería menor si la profesión está regulada, sino que, en el ámbito profesional, aquéllas que tengan la consideración de reguladas tendrán atribuidas competencias profesionales en exclusiva.

Bibliografía

CONFERENCIA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, CRUE (2011). *La Universidad española en cifras, 2010*. Recuperado el 14 de noviembre de 2011 de <http://www.crue.org/Publicaciones/UEC.html>.

DE MIGUEL, M. (Dir.) (2005): *Modalidades de enseñanza Centradas en el desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ministerio de Educación y Universidad de Oviedo. Madrid.

GÓMEZ, F. Y MOÑIVAS, A. (2005): *Convergencia Europea, Trabajo Social y Nuevas Tecnologías. Cuadernos de Trabajo Social, 18, 57-77*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

GÓMEZ-GÓMEZ, F. (2010): Competencias profesionales en trabajo social [Professional Competences in Social Work], *Portularia* 10 (2), 51-63 <http://dx.doi.org/10.5218/prts.2010.0016>

MEDINA-TORNERO, M. E. , MEDINA-RUIZ, E. , MARCOS-MATÁS, G. (2011): Los procesos de evaluación en las guías docentes: Análisis de satisfacción de los alumnos de trabajo social [The Assessment Processes in Comprehensive Subject Guides: A Satisfaction Analysis of Social Work Students], *Portularia*, 11, (2), 79-89. Universidad de Huelva, Huelva. <http://dx.doi.org/10.5218/prts.2011.0020>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2003): *Documento marco sobre la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2011): *Proyecto de real decreto sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la educación superior*.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

REAL DECRETO 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de Enseñanza Superior de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que exigen una formación mínima de tres años de duración.

REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las

enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.

RUIZ GARCÍA, M.L. (2011): "Relevancia de los contenidos prácticos en la adquisición de competencias desde el entorno universitario hasta el contexto socio-sanitario".

En LORENTE MOLINA, B. (Ed.). *Transformaciones del Estado Social. Perspectivas sobre la intervención social en Latinoamérica*. Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina, pp 317-336.

SANTANA-HERNÁNDEZ, J. D. (2010): La formación para el Trabajo Social en contextos de desigualdad de género y violencia contra las mujeres [Training Social Work in contexts of gender inequality and violence against women], *Portularia* 10 (2), 91-99. Universidad de Huelva, Huelva. <http://dx.doi.org/10.5218/prts.2010.0019>

UNIVERSIDAD JAUME I (2006): *Documento-guía para a elaboración de Guías Didácticas docentes ECTS*. Disponible en <http://www.recursosees.uji.es/guia/g20061010.pdf>. Consultado el 01.11.2011

VÁZQUEZ, O. (coord.) (2005): *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid. ANECA.

VENCESLÁ, M^a J. (2011): "Competencia de los profesionales del trabajo social".

En DE LA FUENTE, Y., SOTOMAYOR, E,M^a. Y RUIZ, S. (coords.). *Experiencias del Espacio Europeo de Educación Superior. Grado y Postgrado en Trabajo Social de la Universidad de Jaén*. pp. 25-111. Universidad de Jaén. Jaén.

Formación e investigación: grado y postgrado en trabajo social

Carmen Verde Diego

Resumen

Las primeras reflexiones de este artículo se centrarán en la historia de la formación básica de los/as profesionales del Trabajo social desde sus orígenes hasta la actualidad con especial énfasis en España.

La segunda parte de este trabajo tratará sobre la investigación como formación *especializada* en Trabajo social y como producción de conocimiento por parte de los/as trabajadores/as sociales.

El artículo continúa con un breve análisis de la nueva estructuración de los estudios de Trabajo social a la luz del Espacio Europeo de Educación Superior, deteniéndonos en el Curso de adaptación de la Diplomatura al Grado de Trabajo social.

Finaliza el artículo con una reflexión personal sobre las oportunidades que el nuevo EEES ofrece a la investigación en Trabajo social.

Palabras clave

Formación en Trabajo social, Investigación en Trabajo social, Grado, Curso de adaptación, Postgrado, Máster, Doctorado.

Abstract

The first reflections of this article will focus on the history of Social Workers basic training from its origins to the present with special emphasis on Spain.

The second part of this work will focus on research and training in social work and how knowledge production by social workers.

The article continues with a brief analysis of the new structure of Social Work Studies in light of the European Higher Education Area, stopping in the adaptation course to the Degree in Social Work.

The article ends with a personal reflection on the opportunities that the new EHEA provides social work research.

Key words

Training in Social Work, Social Work Research, Degree, adaptation course, Postgraduate course, Master degree, Doctorate/PhD.

Autora



Carmen Verde Diego

Trabajadora Social. Doctora en Filosofía Política y Filosofía Moral.
Profesora Titular de Trabajo Social en la Universidad de Vigo y Tutora de la UNED.
carmenverde@uvigo.es

Formación e investigación: grado y postgrado en trabajo social

1. La formación “básica” en trabajo social

1.1. La formación en el nacimiento del trabajo social

Es de todos sabido que desde el propio nacimiento del Trabajo social a finales del Siglo XIX numerosas personalidades fueron conscientes de la necesidad de formación de aquellas mujeres que, desde diferentes organizaciones de carácter religioso y/o filantrópico, intervenían en situaciones de necesidad social. Podemos recordar a Ana Dawes quien en 1894 expuso en el *Congreso Internacional de Beneficencia, Corrección y Filantropía* (Chicago), la urgencia de una capacitación adecuada para quienes decidían intervenir en las necesidades sociales de su tiempo. Esta preocupación se concretó en diversas experiencias educativas en América y Europa: seminarios, cursos e incluso ciclos teórico-prácticos de dos años de duración, como el de la *Escuela de Amsterdam* (Holanda) en 1899, que tenían por objeto ilustrar a quienes desearan dedicarse al campo de la *acción social*.

Con todo, sabemos que fue en el seno de la *Charity Organization Society*, donde se prestó una especial atención a la formación de sus miembros. Octavia Hill fue una de las pioneras al insistir en la exigencia de instrucción de las *visitadoras amigables* a las que impartió diferentes cursos con la pretensión de que realizasen una mejor intervención en el ámbito de la pobreza.

Pero es innegable que la preocupación por la capacitación, en sentido amplio, encontró en Mary Ellen Richmond a su más insigne representante y el impulso más

determinante para la creación de la *Escuela de Filantropía Aplicada* de New York (1903), que años más tarde pasaría a denominarse *Escuela de Trabajo social* (1918) al ser integrada en la Universidad de esa ciudad.

La propia M.E.Richmond asumía tener conocimientos limitados al ingresar en la COS y esto la empujó a una formación exhaustiva: en 1893, inició estudios de Sociología y Filosofía tomando contacto con las teorías de William James, Dewey, Spencer entre otros. En ese período conoce a George Mead, quien le recomienda estudiar Psicología Social y Dinámica de grupos. M.E.Richmond siempre deseosa de seguir instruyéndose amplió sus estudios adentrándose en la Antropología cultural y profundizando en las teorías de Freud.

En 1897, consciente de la ausencia de formación teórica y del consiguiente anárquico quehacer de las visitadoras amigables en sus prácticas de ayuda, pronunció un Discurso en la *Conferencia Nacional de Caridades y Corrección* para defender la imperiosa exigencia de capacitación de sus colegas. Ese mismo año, ante la inexistencia de fundamentación teórica que nutriese la metodología para la intervención social, ella misma organizó e impartió clases en la COS en lo que vino a ser el primer *Seminario de Trabajo social*. Tal como diría años más tarde la autora en 1917 en *Diagnóstico social*:

“quería ofrecer a los más jóvenes de entre aquellos que se internaban por vez primera en el sector de las organizaciones benéficas una explicación de los métodos que habían resultado útiles a sus antecesores. Sin embargo, pronto fui consciente de que no existían métodos u objetivos propios del tratamiento de las familias que acudían a una organización benéfica (COS), o que estu-

vieran adaptados exclusivamente a las mismas" (RICHMOND, 2008: ix).

Las primeras "instrucciones" que la autora ofreció a las visitadoras fueron publicadas en 1899 en su también primer libro *Visitadoras amigables entre los pobres* en el que les formuló sugerencias prácticas para sus actividades asistenciales. Pero aquello no le pareció suficiente: M.E.Richmond, al tiempo que siguió desempeñando sus cargos en la COS, continuó preparando materiales didácticos para los miembros de la entidad entre 1905 y 1909.

Ciertamente la "formación" fue en su momento, y sigue siendo hoy en día, una de las piedras angulares del Trabajo social. La profesión de trabajador/a social no existiría como actividad profesional específica si no se hubiesen formado aquellas primeras *visitadoras amigables* para hacer de sus múltiples ocupaciones un conjunto de acciones *profesionales* organizadas desde una formación común. La profesionalización de la profesión sólo pudo cristalizar a través de la formación.

1.2. Los inicios de la formación en Trabajo Social en España (S.XIX- inicios S.XX)

La demanda de capacitación de las profesionales de la acción social en España tuvo sus primeras voces en Concepción Arenal (Ferrol, 1820-1893). Autodidacta, esta mujer dedicó su vida a la reforma social y a la producción de escritos entre los cuales elaboró "manuales" para la acción social. A lo largo de su fructífera vida abordó de forma especial la reforma del sistema penitenciario, la defensa de los derechos de la mujer y

la mejora de la situación obrera. Ella misma desempeñó el cargo de *visitadora general de prisiones de mujeres* y esta experiencia le sirvió para escribir *El visitador del preso* (1894). Especialmente destacable en el tema que nos ocupa fue el interés de Concepción Arenal por la formación de las mujeres que en su tiempo se dedicaban a la beneficencia. Conocedora de la obra de Frederic Ozanam y de la *Conferencia de San Vicente de Paúl*, organizó una sección femenina de la Conferencia y redactó un manual para que sus miembros se fueran formando: el *Manual del visitador del pobre* (1863).

En 1927 la preocupación por la instrucción volvió a expresarse a través de Carmen Isern y Galcerán, Profesora de Magisterio, quien reclamó en el *VI Congreso Internacional para la Protección a la Infancia* (Milán) un centro de preparación adecuado para todas las personas que desearan "orientarse en los problemas benéfico-asistenciales".

Nuevamente encontramos demandas de formación en 1929 a través de Antonia Farreras y Julia Marimon quienes demandaron en el *I Congreso Católico de Beneficencia Nacional* (Barcelona) la creación de una "Escuela de Asistencia Social". Esta primera Escuela llegaría a hacerse realidad en la II República en 1932 impulsada por la propia Antonia Farreras y el Dr. Roviralta en Barcelona con el nombre de *Escuela de Asistencia Social para la Mujer*. La Escuela tuvo que cerrar con la explosión de la Guerra Civil española y no será hasta su finalización que abran otras ya con un claro carácter confesional y nacionalsindicalista.

Inevitablemente el periodo de dictadura en el que se encontró inmersa España interrumpió los avances teóricos en la formación del Trabajo social que se producían en el resto del mundo. Aquí, las competencias de los/as profesionales respondían

a la urgencia social en detrimento de su formación. Ésta, por su parte, era de carácter eminentemente operativo y práctico. El currículo formativo era amplio, disperso y compartimentalizado, reflejo de la escasa configuración del rol profesional y de la falta de reconocimiento oficial de las enseñanzas y planes de estudio¹.

Superada la etapa de posguerra, remitió un poco el aislamiento internacional y la nueva situación de España en la década de los sesenta exigió profesionales más cualificados. Esto provocó una gran eclosión de nuevas Escuelas y en 1964 el reconocimiento oficial de los estudios de *Asistente Social* por el *Ministerio de Educación Nacional* como *Técnicos de Grado medio* con un *Plan Oficial de Estudios* que, sin embargo, oficializaba la disociación entre el saber teórico y el práctico, dejando la formación teórica con carácter subsidiario.

Serán las propias profesionales del Trabajo social quienes a partir de este momento luchan por agruparse corporativamente, dando origen en 1967 a la *Federación Española de Asistentes Sociales* (FEDAAS), y no cesen en reunirse a través de Jornadas y Seminarios para reclamar y dotar de rigor científico a la profesión. Este período tan rico para la profesión ha sido bien recogido por Patrocinio de las Heras en *Pasado, presente y Futuro del Trabajo social* (2000).

1.3. La formación en Trabajo Social en la España democrática (finales S.XX-inicios S.XXI)

En el *III Congreso Nacional* de Sevilla (1976) los “asistentes sociales” pasaron a denomi-

narse “Trabajadores Sociales”. El cambio de nombre conllevaba, entre otras cuestiones, la pretensión de desterrar de la profesión la perspectiva de la beneficencia y las intervenciones paliativas como respuesta a la inmediatez, tomando conciencia de la imposibilidad de incidir en los problemas sin afrontar, previa formación científica, las causas que los originaban.

Tal como señala Natividad de la Red (1993) se produjo entonces el *asentamiento teórico y la consolidación del Trabajo social* en España.

En esta etapa del Trabajo social en España, Patrocinio de las Heras y Elena Cortajarena explicaban en las *II Jornadas de Trabajo Social* (Pamplona-1977) los importantes avances en la incipiente gestación del *Sistema público de Servicios sociales* al tiempo que se señalaban las sombras que todavía se cernían sobre la profesión de Trabajo social: la poca “profesionalidad”, el intrusismo profesional, la escasez de documentación en la que apoyar la intervención profesional y la falta de reconocimiento de la formación de Trabajo social como estudios universitarios (DE LAS HERAS, 2000).

Esta última demanda de formación universitaria para los/as trabajadores/as sociales se concretaría en 1983 con la *Diplomatura en Trabajo Social* ofreciendo a los/las futuros/as profesionales una formación de tres años.

El cambio fue cualitativo: se asumió la necesidad de una formación teórica con mayor rigor científico e innovaciones en la propia organización de la Universidad. Aparecieron modelos de organización más funcionales como los “departamentos”, el profesorado adquirió mayor estabilidad, se elaboraron amplias programaciones cuyo eje central era el Trabajo social y meto-

dológicamente se ensayaron técnicas de *taller*, mesas redondas, seminarios interdepartamentales, etc. En ese momento las asignaturas se agruparon en torno a cuatro grandes áreas: socio-jurídica, psico-médica, metodológica y área de investigación. Se institucionalizó la evaluación como mecanismo de análisis del *prácticum* y como medio para integrar y revisar la fundamentación teórica de la práctica profesional.

El área específica de conocimiento de *Trabajo Social y Servicios Sociales* no se constituiría hasta 1990 con materias de: *Política Social, Servicios Sociales y Trabajo Social*. A partir de entonces se sucedieron en España las reuniones, Seminarios, Jornadas y Congresos destinados a renovar una vieja preocupación de la profesión: la necesidad de actualizar y dotar de una formación idónea a los/as trabajadores/as sociales capaz de responder a los nuevos retos de la sociedad en el contexto europeo.

La libre circulación de profesionales de Trabajo social por Europa fue uno de estos grandes retos así como convertir su ciclo formativo en Licenciatura. A partir del año 1995, y en especial en el año 2001, los colegios profesionales y el *Consejo General del Trabajo Social* desarrollaron una gran campaña a favor de esta transformación; actuaciones finalmente “paralizadas” por voluntad de la propia organización colegial ante la aparición de un nuevo proceso que suponía la implantación en la Universidad española del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y que

finalmente possibilitó que los estudios de Trabajo Social de tres años de duración se convirtiesen en Grado con cuatro años de formación.

2. ¿Y la investigación?

Hemos hablado hasta ahora de la *formación* en Trabajo social como enseñanza *básica* para el ejercicio profesional de las/os profesionales del Trabajo social. Pero la *formación* puede y debe entenderse en un sentido mucho más amplio como *capacitación especializada para investigar y/o sistematizar la práctica profesional, como quehacer para producir Teoría*.

Aunque haya quedado muchas veces silenciada, la investigación también es, y ha sido, fundamental para el Trabajo social desde sus orígenes hasta la actualidad. No es por tanto algo nuevo que hayamos de incorporar de ahora en adelante a nuestra misión profesional. No es verdad que tengamos todo por hacer en este ámbito aunque si es cierto que el nuevo escenario educativo de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior va a posibilitar a los/as profesionales del Trabajo social investigar en *igualdad de condiciones* que otros/as titulados/as inaugurando, de este modo, una etapa llena de oportunidades para el desarrollo, crecimiento y mayor consolidación de la profesión y de la disciplina científica del Trabajo social.

notas

1. Los contenidos formativos de las profesionales de la época eran: Puericultura, Higiene, Fisiopatología de la Mujer, Dietética, Psiquiatría, Higiene Mental, Socorrismo, Doctrina social de la Iglesia, Formación religiosa, moral y Ética, Sociología, Psicología, Derecho, Economía, Servicio social y Prácticas.

2.1. La trascendencia de la investigación en los orígenes del Trabajo Social

Volvamos a los inicios del Trabajo Social. A partir de 1909, M.E. Richmond participa, además de en la COS, en otras entidades de carácter social. Llega a formar parte del equipo directivo de la *Russell Sage Foundation*, una entidad fundada en 1907 cuyo objeto era la investigación en Ciencias sociales, especialmente aquella destinada a la educación y a la desigualdad social. Este período es cualitativamente significativo en la vida de M. E. Richmond. Comprende que no sólo hay que capacitar a las visitadoras amigables a través de una formación teórico-práctica donde intervención social esté fundada teóricamente sino que descubre la importancia de la investigación y, en concreto, de la investigación empírica para la formación completa de las *trabajadoras sociales* de su época.

Es en el marco de la *Russell Sage Foundation* donde la propia M. E. Richmond comienza a llevar a cabo una investigación de carácter empírico sobre el modo en el que sus compañeras de profesión desarrollan su trabajo. En palabras de la propia autora buscaba “una descripción breve e informal de sus métodos y experiencias a la hora de tomar medidas que, en su trabajo, preceden la elaboración de un plan de tratamiento” (RICHMOND, 2008: xxi). Fruto de esta investigación, en la que sistematiza la práctica profesional de sus colegas, pronuncia en 1914 una Conferencia esbozando el proceso metodológico del Trabajo Social de Casos; una ponencia que transmitía algunas de las preocupaciones que poco más tarde, en 1917, darían lugar a la publicación de uno de sus libros más importantes: *Social Diagnosis (Diagnóstico*

social), un texto al que dedicaría en total quince años de su vida.

La trascendencia de esta obra no procede tan sólo del hecho de que en ella M. E. Richmond ofreciese por primera vez en la Historia del Trabajo social una guía metodológica para efectuar un *diagnóstico social* (término que ella usa como sustituto de “investigación”) sino en la cuestión de que la autora acabada de construir Teoría, *con mayúsculas*, a partir de una larga investigación empírica, que sistematizaba la práctica profesional del trabajo social de su tiempo.

El esfuerzo realizado por M. E. Richmond para convertir “prácticas de ayuda desordenadas”, sostenidas por motivaciones doctrinales de buena voluntad, sin fundamentación teórica alguna, en un saber sistematizado, en “Ciencia”, nunca será suficientemente reconocido por la comunidad científica.

Hay que subrayar que la autora-investigadora no sólo estaba escribiendo un manual metodológico del Trabajo social sino que teorizaba sobre pruebas objetivables (*evidencias sociales* las denomina ella) que pudiesen dotar al Trabajo social de cientificidad. Convirtió la acción social en una profesión específica cuya formación debía proceder de una disciplina científica: el Trabajo social. Una disciplina que debía nutrirse de otras Ciencias sociales pero también, y esto es lo trascendente, de su propia investigación sobre sus propias prácticas profesionales. M. E. Richmond se vio instada a partir de esta constatación a publicar otra obra *El caso social individual (1922)* en la que se propuso ofrecer una definición de esa disciplina científica denominada *Trabajo social*.

El Trabajo social, en sentido estricto, como disciplina específica acabada de nacer. Mary Ellen Richmond se convierte en la

personificación de la exigencia teórica de una profesión sobre las bases de la capacitación de sus profesionales y *también sobre la investigación de sus prácticas profesionales* y por ello recibió el Doctorado Honoris Causa en 1921 en *“reconocimiento por su trabajo para establecer las bases científicas para una nueva profesión”* donde ciertamente para conseguir la institucionalización del Trabajo Social como profesión y disciplina específicas, fue necesario elevar un conocimiento intuitivo y primario a un nivel más riguroso de proposiciones teóricas obtenidas a través de la investigación.

Reitero que no existiría Trabajo social si no hubiese existido exigencia de formación pero también de investigación y deseo subrayar que estas dos exigencias indisolubles entre sí se dieron desde los inicios, desde los propios orígenes del Trabajo social.

2.2. La investigación en Trabajo Social en España (s.XXI- inicios s.XX)

Exceptuando los trabajos de investigación realizados por Concepción Arenal a finales del S.XIX (en especial respecto del sistema penitenciario), nos encontramos a principios del S.XX un escenario desértico en cuanto a investigaciones en el ámbito del Trabajo social se refiere.

Descrito el contexto en el que se desarrolla el Trabajo social en España, en especial a partir de la Guerra civil, es fácil suponer que la escasez de apoyo teórico para el ejercicio de la práctica profesional conllevase asimismo una ausencia de pautas de carácter científico para la investigación.

Hemos destacado la propia disociación existente en los planes de estudio entre la teoría y la práctica, así como la escasa importancia otorgada a la primera a favor de la segunda y, en consecuencia, es fácil concluir que el ejercicio profesional de los/as trabajadores/as sociales de aquel tiempo estuviese absolutamente mediatizado por la urgencia y la inmediatez de las emergencias sociales que se encontraban en un período de posguerra absolutamente carenciado.

No podemos por lo tanto más que “comprender” la ausencia generalizada –que no absoluta– de investigaciones en el ámbito del Trabajo social durante décadas.

2.3. La investigación en Trabajo Social en España (finales s.XX- inicios XXI)

La situación antes descrita de casi ausencia absoluta de investigaciones específicas de Trabajo social debiera haber variado sustancialmente a partir de los años ochenta en los que el Título de Trabajo social se convirtió en “universitario” y posibilitó, por lo menos teóricamente, que los/as trabajadores/as sociales pudiesen investigar.

¿Que ocurrió en estas tres últimas décadas?
¿No existieron investigaciones en Trabajo social durante este período? Por supuesto que sí. Ni siquiera es necesario realizar un exhaustivo estudio para ser conscientes de forma inmediata del numeroso acervo científico y colectivo de la profesión expresado a través de innumerables artículos durante todos estos años.

Sin embargo, quizás no hayan sido suficientes, o suficientemente *socializados* entre la profesión, o suficientemente *específicos*, o suficientemente *resultado de la práctica profesional* del trabajo social... Parece que la Teoría del Trabajo social sigue nutriéndose más de otras Ciencias sociales que de su propia práctica profesional. Parece que no somos capaces todavía de producir Teoría propia a partir de nuestra praxis... Siempre tenemos, Jornada tras Jornada, Congreso tras Congreso, la misma reflexión: *“no hay suficiente investigación en Trabajo social en España”*.

Permítanme compartir con ustedes una reflexión personal al respecto. Hasta hace bien poco las personas diplomadas en Trabajo social, si deseaban continuar su formación estaban obligadas a cursar una Licenciatura que les condujese a obtener los requisitos mínimos para acceder a un Doctorado. Así las cosas, los/as diplomados/as en Trabajo social acababan completando sus estudios con Licenciaturas en Psicología, Sociología, Pedagogía, Ciencias políticas, Filosofía, etc. para tener entonces derecho a cursar un Doctorado en bienios de especialización cuyos programas y docentes Doctores pertenecían a otras disciplinas científicas. En la práctica, el sistema imponía un “veto” a los estudios especializados en la especificidad del Trabajo social que, en ocasiones, podía ser superado por la “buena voluntad” de Directores/as de Tesis que permitían a sus doctorandos/as -trabajadores/as sociales-licenciados/as en cualquier otra disciplina- realizar investigaciones “próximas” o “encaminadas al Trabajo social” pero habitualmente desde una perspectiva ajena a esta área de conocimiento ya que, en definitiva, eran Doctores/as de otras disciplinas con perspectivas de sus propias áreas quienes “otorgaban” en los correspondientes Tribunales de Tesis, el

título de Doctor/a a los/as investigadores/as trabajadores/as sociales.

La situación descrita nos impidió, al área de Trabajo social, o nos obstaculizó extremadamente, investigar teóricamente en nuestro propio ámbito de conocimiento o sistematizar nuestra propia actividad profesional como teoría específica de Trabajo social. Los y las Diplomados/as en Trabajo social no estaban legalmente “reconocidos” por la Academia para “producir conocimiento científico” reservado éste como está para aquellos/as con título de Doctores/as. De ahí la todavía escasa producción de investigaciones en nuestra área de conocimiento y también, entre otras razones, el bajo número de “doctores/as” que son trabajadores/as sociales.

3. El EEES: la nueva estructuración de los estudios de trabajo social

El nuevo espacio de educación superior en el que se integró España conllevó una nueva percepción global de los estudios universitarios. Sólo subrayaré algunos cambios significativos que esta nueva forma de comprender los estudios conlleva a mi juicio:

- 1) la posibilidad de hacer confluir los diferentes títulos de distintos países en “estudios comunes” para permitir el ejercicio profesional de los titulados nacionales en otros territorios del espacio común europeo. Está claro que esta modificación ofrece oportunidades inmensas a los/as futuros/as “graduados/as” en Trabajo social.

- 2) la nueva medida de los estudios en créditos ECTS que se refieren al número de horas de aprendizaje de los/as estudiantes (en vez del viejo sistema de medida basado en el número de horas de aula “presencial”) y que permiten una mejor homologación de la duración de los estudios a nivel internacional.
- 3) un sistema de aprendizaje basado en competencias que aseguran que los/as estudiantes adquieran conocimientos más acordes con aquellos que exige el ejercicio de su profesión y en las que no me detendré ya que pueden encontrar en este mismo número de la revista de *Servicios sociales y Política social* un interesante artículo que profundiza en su sentido (VÁZQUEZ AGUADO, ÁLVAREZ-PÉREZ, MORA-QUIÑONES: 2011).
- 4) el hecho de que diferentes títulos comunes a un mismo ámbito de conocimiento, en el caso del Trabajo social el ámbito “jurídico-social” compartan una “formación común” denominada “básica” de 60 créditos convalidables entre sí, lo que permite iniciar una formación en un título y continuar con otro diferente del mismo ámbito científico sin perder “créditos” en el cambio.

El EEES estableció un nuevo “espíritu” a las enseñanzas universitarias intentando modernizarlas y adecuarlas mejor a las cada vez más exigentes condiciones de formación para el mercado laboral. Con esta “vocación” se reestructuraron las nuevas enseñanzas universitarias en Grado (1º ciclo) y Postgrado: Máster (2º ciclo) y Doctorado (3º ciclo)².

No voy a detenerme en los detalles de esta nueva estructuración de las enseñanzas universitarias ya que puede encontrarse fá-

cilmente en la página Web del *Ministerio de Educación* y en las de las diferentes Universidades así como también en las páginas de los Colegios y el *Consejo General del Trabajo social* quienes han difundido las peculiaridades del nuevo sistema educativo.

Simplemente voy a recordar lo elemental: las enseñanzas de Grado³ se concibieron con el objeto de capacitar a sus estudiantes en competencias suficientes para el ejercicio de su profesión, mientras que las de Máster⁴ se idearon como preparación especializada o multidisciplinar orientada a la especialización académica y/o profesional o la iniciación en tareas investigadoras. A su vez el Doctorado⁵ se ideó como el periodo de estudios conducente a la obtención del título de Doctor/a otorgando a quien lo curse una especialización de calidad como investigador/a en un área de conocimiento⁶.

Quede por tanto subrayado que el nuevo EEES concibe la formación en Trabajo social tanto como formación básica como también *formación especializada* en investigación.

notas

2. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Desarrollada por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

3. Art.9 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

4. Art.10 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

5. Art.38 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

6. Art.2. definiciones. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

3.1. El grado en Trabajo Social: competencias básicas para el ejercicio profesional

En el curso académico 2008-2009 comenzaron a implantarse en las Universidades de Zaragoza y Comillas los primeros nuevos títulos de Grado en Trabajo Social. A fecha de hoy, 2011, todas las universidades españolas han sido autorizadas por la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA) para impartir este nuevo título.

La literatura reciente de nuestro ámbito recoge de forma profusa las demandas, las expectativas, las ilusiones del colectivo de trabajadores/as sociales por “ser” título de Grado (véase por ejemplo, LIMA, 2008).

También es abundante la bibliografía que explica cómo este deseo se convirtió en realidad con la estructuración del nuevo plan de estudios en nuestro caso expresado en el *Documento de Barcelona* y en el *Libro Blanco del Grado de Trabajo social*.

La elaboración del libro supuso un completo y total compromiso de la profesión por dotar de una buena formación a los/as futuros/as profesionales del Trabajo social, una ardua empresa que acabó concretándose después de varios años de trabajo en un plan de estudios de cuatro años de duración con una carga de 240 créditos en total (60 créditos por año).

El nuevo Grado en Trabajo social, como ya se ha comentado, establece aquellas competencias básicas que los/as futuros/as trabajadores/as sociales han de adquirir para enfrentar con eficacia su actividad profesional.

3.2. De diplomado/a a graduado/a: la adaptación del título

Muchos/as Diplomados/as en Trabajo social han vivido la transformación del escenario educativo como una oportunidad de mayor formación y mejora para su carrera profesional pero también como una posible amenaza: ¿Servirá el ya antiguo título de Diplomado/a para ejercer en el futuro como Trabajador/a social?, ¿Quedarán obsoletos los títulos de Diplomado/a ante los nuevos de Graduado/a?

El primer mensaje que debe darse a las personas desasosegadas debe ser de tranquilidad. Los/as Diplomados/as en Trabajo social no pierden en modo alguno con la implantación del EEES sus posibilidades de acceso al mundo laboral ya que su “antiguo” título sigue teniendo validez a todos los efectos. En principio, las futuras plazas laborales de “trabajador/a social” aceptarán en su selección a Diplomados/as en Trabajo social al igual que Graduados/as en Trabajo social. No existen, en estos momentos restricciones al respecto ni plazos temporales para esta situación.

Pero es verdad que existen razones “objetivas” para intentar obtener el Grado: una mejor formación o la posibilidad de ocupar puestos profesionales equiparables a los de los antiguos “licenciados/as” son escenarios que se abren al deseo de obtener el nuevo Grado y han suscitado innumerables consultas de los/as profesionales a sus respectivos Colegios profesionales en estos años así como a las Universidades de su entorno. Y esta “adaptación” de Diplomado/a a Graduado/a supone, simplificando, la obtención de la diferencia

del nº de créditos que existe entre un título y otro: en general, 60 créditos.

La *Conferencia de Directores/as de Centros y Departamentos de Trabajo social* presentaron el 26 de junio de 2009 un documento titulado *"Recomendaciones sobre los procedimientos para el acceso de los Diplomados en Trabajo social al Título de Graduado en Trabajo social"* que ya establecían unas sugerencias a las Universidades españolas para facilitar a los/as antiguos Diplomados/as su posible transformación a Graduados/as.

La propia *Conferencia de Directores* acaba de actualizar en julio de 2011 en otro documento titulado *"Propuesta de Trabajo. Curso de adaptación de Diplomatura a Grado en Trabajo social"* las recomendaciones para la adaptación del título incluyendo nuevamente la posibilidad de computar la experiencia profesional de los/las profesionales del Trabajo Social como "créditos" de convalidación, así como su formación adicional, su experiencia docente o la tutela de prácticas externas de estudiantes, la realización de investigaciones y las publicaciones⁷.

En esta fecha son ya once las Universidades españolas que ofrecen a las personas Diplomadas en Trabajo social cursos específicos de Adaptación de estudios (*Conferencia de Directores*, mayo 2011). Otras siete universidades están en proceso de verificación en este curso 2011-2012 por parte de la ANECA. En tres universidades sin "curso de adaptación" específico se han presentado "tablas de adaptación" con asignaturas en los propios Grados para que las personas con Diplomatura en Trabajo social puedan completar su formación inicial -normalmente de 180 créditos- hasta los 240 créditos actuales del Grado (*Consejo General*, 2011)⁸. A estas universidades

habría que añadir aquellas universidades a *distancia* o *e-learning* también inmersas en este proceso de adaptación de títulos⁹.

Es cierto que los tiempos del colectivo profesional no se adecuan a los de las Universidades españolas, autónomas en sus competencias y libres en su ritmo de implantación, inmersas en muchos casos además en procesos de recortes económicos sustanciales y, en general, más lentas de lo que la profesión hubiese deseado.

Los requisitos de acceso, el bajo número de plazas ofertadas, la dificultad en los horarios de las clases, los precios, etc. son otros factores que dificultan en ocasiones el proceso de adaptación. Pero también hay que reconocer que no existen límites de tiempo para la adecuación a los nuevos estudios de Grado y que la ansiedad inicial del colectivo profesional irá remitiendo conforme sea accesible esta posibilidad en más lugares del territorio español.

notas

7. En general se recomienda que los trabajadores sociales que lleven en activo entre 2 y 5 años puedan convalidar hasta 9 créditos por su experiencia profesional y otros méritos. Los que superen los 5 años de ejercicio profesional podrían convalidar hasta 18 créditos.

8. Según el Informe elaborado por el Consejo General del Trabajo Social en 2011 las Universidades que ya cuentan con curso de adaptación serían: Comillas, Deusto, Extremadura, Complutense Lleida, Ramón Llull, Alicante, Tenerife, León, Murcia y País Vasco. En proceso de verificación/implantación estarían Santiago de Compostela, Jaén, Málaga, Barcelona, Tarragona, Valladolid y Navarra. Las tres Universidades que ofrecen "tablas de adaptación" serían Huelva, La Rioja y Vigo.

9. La UNED ofreció desde el año 2010-11 el curso de adaptación para aquellos Diplomados/as en Trabajo social que obtuvieron su título en la UNED. Están en proceso de ampliar esta oferta para todos los/as Diplomados/as en Trabajo social. Universidades e-learning como la UNIR ofrecen ya el curso de adaptación.

3.3. El postgrado en Trabajo Social. Máster y doctorado: competencias especializadas para la investigación

Como ya se ha indicado con anterioridad las nuevas enseñanzas universitarias se estructuran en Grado (1º ciclo) y Postgrado: Máster (2º ciclo) y Doctorado (3º ciclo). Analicemos ahora el Postgrado en Trabajo social: máster y doctorado.

Lo sustancial del nuevo sistema EEES es que los estudios de Máster se hacen accesibles directamente a los/as trabajadores/as sociales graduados/as y **en estos momentos también a los/as diplomados/as** en Trabajo social.

El acceso al Máster, tal y como aparece recogido en la normativa actual, exige estar en posesión de un título universitario oficial español –diplomatura, grado, licenciatura- o europeo, o de cualquier otro lugar si así lo considera oportuno la Universidad que lo oferte¹⁰.

Esto es un/una Diplomado/a en Trabajo social puede acceder a un Máster sin ningún otro requisito que estar en posesión de un título oficial en el Espacio europeo. Encontramos en el escenario español Másteres de 60 créditos (un año de duración) y de 120 créditos (dos años lectivos). De momento, y a la espera de la puesta en marcha de nuevas disposiciones legales, cualquier diplomado/a puede acceder a cualquiera de ellos.¹¹

Los Másteres universitarios pueden ser “propios” de cada Universidad u “oficiales” cuyo reconocimiento es válido para toda Europa. Los “propios” son ofertados por cada Universidad y especializan a

quien los curse en las temáticas objeto de especialización ofertada. Sin embargo no son reconocidos como titulaciones oficiales en el resto del ámbito europeo.

Además, los Másteres se clasifican en “investigadores” o “profesionalizantes”. Los primeros conducen a la especialización académica e investigadora y en consecuencia posibilitan el acceso al Doctorado. Los segundos, en general, tienen por objeto la especialización profesional pero no suelen tener “módulos de investigación” que permitan iniciar el Doctorado aunque en algunas Universidades existen Másteres “mixtos” o sea profesionalizantes con módulos de investigación de modo que es aconsejable verificar siempre si permiten la continuidad al Doctorado.

En cualquier Máster es obligatorio defender y aprobar un Trabajo Fin de Máster (TFM) que dependiendo del propio plan de estudio del Máster en cuestión puede tener una “duración” de entre 3 y 30 créditos del Máster que se está realizando. Tal y como hemos comentado sólo algunos másteres permiten el acceso al Doctorado.

Para iniciar el Doctorado (periodo de realización de la tesis doctoral) es necesario:

- a) **haber cursado con anterioridad un total de 300 créditos ECTS de los cuales 60 tienen que pertenecer a un Máster,**
- b) presentar un proyecto de tesis que sea aceptado por la Comisión académica correspondiente y
- c) matricularse en ese período.

Tanto los Másteres como los doctorados son competencia de las respectivas Universidades que los ofertan y son éstas, a través de “Comisiones académicas” que los coor-

dinan y regulan, quienes determinan sus temáticas, el número de plazas de admisión, etc. Para ser aceptado en un Doctorado, las Universidades piden a los interesados una solicitud formal que es evaluada por su temática, interés, etc. Normalmente se aceptan todas aquellas solicitudes que presenten un proyecto de Tesis razonable y relacionado con la temática del Máster realizado.

Esta situación permite acceder al Doctorado a los/as trabajadores/as sociales que:

- 1) tengan su Grado en Trabajo social (240 créditos) y cursen un máster de investigación de 60 créditos;
- 2) tengan una Diplomatura en Trabajo social (180 créditos) y cursen un máster de investigación de 120 créditos;
- 3) tengan una Diplomatura en Trabajo social (180 créditos) y cursen un “curso de adaptación” o “tablas de adaptación” de 60 créditos y un máster de investigación de 60 créditos.

Todos ellos tendrán acceso al Periodo de Doctorado (1-4 años) y podrán defender una Tesis doctoral convirtiéndose en Doctor/a en Trabajo social.

Deseo subrayar que lo notable de la situación es que no es estrictamente necesario realizar el “curso de adaptación” para acceder directamente a un Máster ya que los/as diplomados/as pueden cursar un Máster de 120 créditos y entrar en el período de Doctorado con sus 300 créditos totales cursados en igualdad de condiciones que otros colegas graduados.

4. Es tiempo de investigar

La nueva configuración del EEES ofrece un sinfín de nuevas y excelentes oportunidades para el futuro del trabajo social; en especial para la investigación en Trabajo social. Ha eliminado muchos de los conflictos vividos hasta el momento en el marco del sistema universitario reconociéndonos por primera vez el derecho *de facto* a realizar nuestras investigaciones en nuestro ámbito específico porque como ya se ha dicho, hoy en día, el/la profesional del Trabajo social Diplomado/a puede cursar directamente, sin otros requisitos previos, estudios de Máster que, finalizados, posibilitan a su vez matricular una tesis doctoral y convertir a estos profesionales -diplomados/as o graduados/as- en Doctores/as en Trabajo social.

Es verdad que todavía existen todavía dificultades en este nuevo escenario: la primera es quizás el escaso número de docentes Doctores/as en Trabajo social que imparten formación específica a los/as futuros profesionales del Trabajo social pudiendo la docencia en el título de Grado –que debe ser ejercida obligatoriamente por doctores/as- ser fagocitada por otras áreas de conocimiento con mayor número de doctores/as.

notas

10. Art.16 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

11. La puesta en marcha del Real Decreto 99/2011 de 28 de enero por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado pueden limitar en el futuro este acceso directo.

Otra dificultad añadida para el Trabajo social es que existen todavía muy pocos Másteres específicos en Trabajo social en el escenario español. Esto es consecuencia, como se puede deducir por lo anteriormente comentado, de la casi inexistencia de Doctores/as en Trabajo social que estén en estos momentos impartiendo clases en másteres y/o organizando los contenidos de éstos en sus respectivas universidades.

Por lógica consecuencia también escasean Doctores/as que puedan dirigir tesis doctorales desde la perspectiva del Trabajo social. Esta situación se superará en el momento en el que existan más Doctores/as de Trabajo social que a su vez formen a otros/as futuros doctores/as para la investigación y la docencia en Trabajo social; una cuestión absolutamente trascendente en el futuro del Trabajo social para que la formación básica e investigadora de los/as futuros profesionales del Trabajo social sea específicamente ofrecida por personas que garanticen la especificidad e identidad del Trabajo social.

Pero superar los problemas nunca ha sido un reto imposible para los/as trabajadores/as sociales.

Este es el enorme potencial y la inmensa oportunidad que se le presenta al Trabajo social ante el nuevo escenario del EEES: por fin, los/las trabajadores/as sociales podemos ser doctores/as investigando en nuestra área específica y produciendo investigaciones *en* Trabajo social *de* Trabajo Social. Podemos, asimismo, convertir la investigación sobre nuestra propia práctica profesional en “producción científica”, en Teoría Científica.

Necesitamos todavía aprender y profundizar en cómo “construir teoría” a partir de la práctica, como “diseñar” una investigación a partir de los datos obtenidos en nuestro trabajo cotidiano. Pero también es verdad que tenemos ante nosotros la posibilidad de subsanar estas carencias iniciándonos en la investigación con Másteres específicos y en el Doctorado.

A veces creo, sinceramente, que no damos importancia suficiente al trabajo que realizamos a diario: la identificación de necesidades y problemas, su priorización, las estrategias de resolución que usamos, la forma en la que lo hacemos, las innovaciones, las buenas prácticas, la creatividad que se impone cada día el/la trabajador/a social para hacer frente a los límites, los recortes, las dificultades, los conflictos surgidos en el ejercicio de la profesión... Toda esa información, saber privado y único del/ de la trabajador/a social en su puesto de trabajo, debe ser debidamente sistematizado y colectivizado, para poder ser transmitido, para convertirse en aportación científica a la Disciplina del Trabajo social, para convertirse en incremento de conocimientos para la profesión que otros y otras trabajadores/as sociales podrían aprovechar en el futuro.

La experiencia profesional debe ser aprovechada ante la oportunidad que el espacio EEES nos ofrece: investiguemos, sistematizemos nuestra práctica profesional, contribuyamos a generar nuevo conocimiento para el Trabajo social. Es tiempo de volver a alimentar la teoría a partir de la práctica profesional como ya hiciera en su día Mary Ellen Richmond. Es tiempo de investigar.

Bibliografía

DOCUMENTO BARCELONA (2007) "Criterios para la elaboración de planes de estudios en Trabajo social. *Conferencia de Directores de Escuelas de Trabajo social y Consejo General de Diplomados en Trabajo social y Asistentes sociales*.

HERAS, P. de las (2000), "La construcción histórica de una profesión» en VV.AA (2000), *Pasado, presente y futuro del Trabajo Social*. Madrid, Publicaciones de la UPCO; pp.15-82.

LIBRO BLANCO DE TRABAJO SOCIAL (2008). Aneca. <http://www.aneca.es>

LIMA, A. (2008), "De la reivindicación de Licenciatura a la consecución del Grado en Trabajo social". *Servicios sociales y Política social*, nº 82; pp.109-118

RED VEGA, N. (1993), *Aproximaciones al Trabajo Social*. Madrid, Siglo XXI.

RICHMOND, MARY E. (1917) *Diagnóstico Social*. Traducción del Consejo General del Trabajo social. 1ª edición 2005, 2ª edición 2008. Madrid, Ed. Siglo XXI y Consejo General del Trabajo social.

La contribución de la supervisión educativa a la construcción de la identidad profesional en trabajo social

Irene De Vicente Zueras
M^a Virginia Matulič Domandzič

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo determinar la influencia de la supervisión educativa de las prácticas de intervención en la construcción de la identidad profesional. En primer lugar hablamos de la especificidad profesional a la vez que nos aproximamos a los conceptos de perfil, rol e identidad. Posteriormente, vemos la supervisión como un espacio para el aprendizaje y desarrollo de un conjunto de saberes y competencias propias de la profesión que se van adquiriendo de manera paulatina a la par que la identidad profesional. A su vez presentamos la opinión de estudiantes supervisados a través de un estudio que ha incluido un total de 51 participantes correspondientes a un total de 4 grupos y que fue llevado a cabo a lo largo de dos cursos académicos. Las conclusiones finales apuntan que la supervisión educativa es un espacio en el que se da una concatenación de elementos que favorecen el proceso de construcción de la identidad profesional. Para acabar presentamos una propuesta de actividad práctica a realizar en dicho espacio.

Palabras clave

Perfil, rol, identidad profesional, supervisión educativa.

Abstract

First we talk about the professional specificity while we approach the concepts of profile, role and identity. Later we see supervision as a space for learning and for the development of a set of knowledge and competencies of the profession to be gradually acquired with professional identity. At the same time we show the views of supervised students across a study that has included 51 participants for a total of 4 groups and which was carried out along two academic years. The final conclusions suggest that educational supervision is an area in which there are concatenations of elements that help the process of building a professional identity. Finally we present a proposal of practical activity to do in the above mentioned place.

Key words

Profile, role, professional identity, educational supervision.

Autoras



Irene De Vicente Zueras

Trabajadora Social. Licenciada en Psicopedagogía.
Doctora por la Universidad de Barcelona. Profesora de Trabajo social de la
Universidad de Barcelona.
ide_vicente@ub.edu



Mª Virginia Matulič Domandzič

Trabajadora Social. Licenciada en Antropología Social y Cultural.
Profesora colaboradora del departamento de Trabajo social y servicios sociales.
Universidad de Barcelona.
mmatulic@ub.edu

La contribución de la supervisión educativa a la construcción de la identidad profesional en trabajo social

Introducción

El presente artículo aborda cómo el espacio de supervisión educativa ayuda al estudiante en prácticas en la construcción de su identidad profesional. Para adentrarnos, nos aproximamos al concepto a la vez que lo diferenciamos del perfil y rol profesional, todo ello, en el marco de la especificidad profesional y a través de una breve mirada histórica sobre el trabajo social. Posteriormente pasamos a situar la supervisión educativa como espacio privilegiado que favorece dicha construcción.

A continuación, presentamos cómo este lugar de aprendizaje contribuye a la creación de la identidad profesional. Para ello, se ha planteado un breve estudio con los estudiantes de dos cursos¹ académicos con el objetivo de conocer su percepción sobre el tema. Finalmente presentamos un conjunto de conclusiones a la vez que aportamos una actividad práctica con el fin de contribuir a la mejora de la comprensión y profundización de la identidad profesional de los estudiantes en prácticas.

Especificidad profesional. Perfil, rol e identidad

La especificidad profesional se construye a través de la historia y forma parte de un conjunto de representaciones sociales. La historia de la profesión refleja, en toda su trayectoria, un esfuerzo por adecuar su intervención como respuesta a las necesidades sociales, promocionando el cambio en el sentido de la mejora humana. Las formas de ayuda y de atención a las necesidades han cambiado a lo largo del tiempo,

pasando de una asistencia graciable a una atención basada en los derechos subjetivos y en la participación activa de los ciudadanos.

El siglo XXI presenta nuevos escenarios que serán determinantes en la vida social. Los cambios producidos en las sociedades postmodernas han complejizado la realidad social, presentando escenarios diversos y cambiantes que requieren de un análisis exhaustivo y constante por parte de las disciplinas sociales que actúan sobre ella. Según Josefina Fernández (2003) el trabajo social en la postmodernidad se enfrenta a un nuevo paradigma de intervención profesional más creativo y innovador. La aplicación de conocimientos, métodos y técnicas en situaciones humanas y sociales cambiantes, requiere de un alto componente de flexibilidad y creatividad por parte de los profesionales, de una revisión y actualización constante de estos conocimientos y de los modelos de intervención, según apunta Vélez (2003). Natividad de la Red (2005) nos advierte que para avanzar en el perfil profesional “se hace necesaria hoy la investigación desde el propio trabajo social y así reforzar la dimensión de interdependencia, del trabajo social, con las ciencias de las que ha recibido más que ha aportado”.

El trabajador social ha de recuperar su papel de “agente de cambio” que había tenido en la década de los setenta, incorporando nuevos enfoques metodológicos y teóricos que le ayuden a dar respuestas a los escenarios diversos y complejos que se dibujan en este nuevo siglo. Para iniciar este camino, vemos la necesidad de profundizar en la relación entre teoría y práctica, ya que así ayudará a abandonar el extendido “practicismo” de la profesión, así como la creciente necesidad de recurrir a la investigación como vehículo para la

producción de conocimiento y la consecuente renovación metodológica.

Como podemos observar en el documento presentado por la Comisión Mixta del Perfil Profesional (2003), el término perfil profesional hace referencia al conjunto de competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales que permiten acceder a un determinado puesto de trabajo dónde se realizará una función orgánica desde una perspectiva profesional determinada. En este sentido es la referencia fundamental del currículo, ya que orienta el proceso formativo especificando las competencias que los sujetos desarrollan.

La existencia de un grupo profesional se establece a través de conocimientos y saberes específicos que, junto con la ética, ofrece referentes comunes al conjunto de los profesionales. Tal como afirma Moix, (DE RIBAS, 2000), el trabajador social es un especialista de la acción social con una formación específica en los principios científicos de la conducta humana, en la estructura y la organización de grupos y comunidades y en la combinación de métodos y/o técnicas para el estudio de la resolución de problemas.

Por otro lado el rol forma parte de un conjunto de conductas y expectativas atribuidas socialmente a las personas que ocupan una posición en la sociedad. Es aquel papel que se espera que desarrolle el profesional en su marco de intervención. Las distintas conductas que el estudiante observa de sus referentes, profesor supervisor² y profesional tutor, influyen al definir el rol y hacerlo propio. El rol crea nuestra identidad social y la convierte en el mecanismo intermediario de las relaciones sociales.

La configuración de un cuerpo profesional propio se distingue por su objeto de traba-

jo y su hacer profesional. Tal como afirma Raquel Castronovo (2008) el término rol nos habla de un hacer y, en cambio, identidad nos remite a un *ser*. El debate debe ser retomado apuntando a desentrañar el *ser* en la medida en que una profesión no está constituida sólo por sus acciones – aunque éstas son la manifestación por la que otros, definitivamente, nos conocen – sino por su conciencia de *ser*. Las situaciones que aborda el trabajador social son de distinto orden y de variado origen: carencias personales de individuos o familias, dificultades psicosociales de integración en el contexto o problemas derivados de la influencia negativa del medio, etc.

Tal como afirman T. Zamanillo y L. Gaiján (1991), nuestra profesión es una profesión de ayuda, en donde “ciencia, técnica y relación humana son los tres elementos esenciales de nuestro acto profesional (...) y la relación humana es el componente sin el cual nuestro modo de proceder podría ser simplemente instrumental”.

En la actualidad estamos asistiendo a la denominada “crisis de identidad profesional” de los trabajadores sociales, que pone el acento en la pérdida de los valores esenciales que han caracterizado la profesión, siendo fundamental la reflexión sobre las causas y consecuencias de esta situación

notas

1. Correspondiente a los cursos académicos 2008/09 y 2009/10 con un total de 50 participantes.

2. En los estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona todos los profesores supervisores son trabajadores sociales con experiencia práctica.

para poder encontrar un cambio de rumbo. Consideramos que en primer lugar nos hemos de centrar en los escenarios donde actúan los profesionales sociales. Escenarios que en nuestras sociedades posmodernas se han complejizado, presentando diversos fenómenos caracterizados por el cambio: las nuevas estructuras familiares, el envejecimiento progresivo de la población, la diversidad cultural o los complejos procesos de exclusión social, son una muestra de esta situación. El siglo XXI presenta así un abanico que ha desplegado diversas realidades manifiestas a través de necesidades potenciales y emergentes. En segundo lugar hemos de centrar nuestra atención en las respuestas profesionales que se han implementado desde el trabajo social ante estas realidades complejas.

Quizás la autocrítica más extendida es que se ha puesto el énfasis en las necesidades materiales. Esta orientación pone el centro de atención en las carencias y en las dificultades, generando un trabajo reactivo y burocratizado (GUILLÉN, 1993).

La identidad hace referencia a una forma de *ser*, unos rasgos y características propias, unos comportamientos, unos valores, es decir, a todo un conjunto de rasgos distintivos que dan particularidad y caracterizan a quienes ejercen de trabajadores sociales ya que todo ello nos describe, nos define como colectivo pero tampoco podemos obviar que a su vez también nos separa de quienes no somos. Nos definimos en comparación “a”, nos definimos en función del trabajo que realizamos y de las personas con las que nos relacionamos. También tiene que ver con sentirse parte de algo o de alguien y ésta será posible en la medida en que se dé una “buena” aceptación del rol profesional. Se logra la identidad profesional en la medida que se consigue un crecimiento profesional.

La supervisión educativa ayuda a la construcción de la Identidad profesional

La supervisión educativa es un espacio de aprendizaje que acompaña al estudiante en el período de sus prácticas. En él se facilita que pueda revisar su acción a la vez que incidir sobre aquellos conocimientos que son necesarios aprender, recordar o consolidar. Dicho espacio permite que puedan unirse los distintos saberes y así reflexionar de una manera crítica en torno a su experiencia. Unos saberes que el estudiante puede desarrollar en dos marcos: el de prácticas y el de supervisión. Es decir, los contenidos teóricos que el estudiante ha ido incorporando hasta el momento de las prácticas, conjuntamente con las oportunidades de aprendizaje que en ese proceso se ponen a su alcance, configuran una base que permite el desarrollo de diversas competencias propias del rol profesional.

En la asignatura de supervisión el profesor supervisor está pendiente de los conocimientos previos y de la adquisición de los nuevos, pero también de las capacidades vinculadas a su manejo. Una vez finalizada la asignatura el estudiante tiene su “maleta” pedagógica llena de distintos saberes y competencias.

El trabajador social posee un perfil profesional que se configura a partir de un conjunto de competencias que le permiten desempeñar su función profesional. Estas competencias son: técnicas (forman parte de los conocimientos o del saber), metodológicas (se corresponden con las habilidades o el saber hacer), y de relación (relacionadas con las participativas o del saber

ser)³, claves como profesionales del trabajo social. El conjunto de saberes y competencias propias de la profesión se van adquiriendo de manera paulatina a la par que la identidad profesional.

La identidad profesional como señala Nora Aquin (2010) “se aleja de una identificación como simple dato para considerarla como una construcción social, fruto de procesos de interacción en el marco de contextos y situaciones cambiantes”, de manera que es posible afirmar como señala A. Parísí, citado por la propia N. Aquin (2010), que “la identidad no es, sino que se genera lenta e históricamente, y se constituye mediante una red de vínculos medianamente estables y significativos, y relaciones que la sustentan. Desde estas relaciones y representaciones un sujeto (individual o colectivo) construye su autoimagen y la imagen del otro, o de los otros”

La supervisión es un proceso que como tal permite que de manera progresiva el estudiante vaya incorporando la identidad profesional ya que durante él, gracias a los puentes que se le tienden, va progresando en ese camino ya iniciado. Este espacio ofrece una visión extensiva y plural donde el estudiante encuentra verdadero sentido a sus prácticas a partir del proceso de acción-reflexión-acción orientado a la continua construcción y reconstrucción de la experiencia personal y colectiva. En esta línea, en la supervisión, la reflexión sobre la acción y la redefinición de la acción, son procesos básicos que se dan y que ayudan a la adquisición de la mencionada identidad.

Como vemos la supervisión educativa es un lugar de reflexión, de debate y de crecimiento intelectual. Es un espacio que se pone al alcance del estudiante, una oportunidad para pensar y repensar en torno al

ser trabajador social favoreciendo a su vez, la adquisición de su propio modelo, de su propio “sello” profesional.

Entendemos la identidad como una construcción social, fruto de los procesos de interacción en los que la persona está inmersa. Por tanto, bajo esta perspectiva, la configuración de la identidad es fruto de un proceso que va realizando el estudiante a través de múltiples relaciones con los trabajadores sociales: profesores supervisores, docentes de otras asignaturas, conferenciantes, tutores de prácticas, así como con el contacto con instituciones de servicios sociales y con material bibliográfico propio de la profesión. El estudiante va construyendo la identidad profesional (está en permanente formación) también a través de los grupos de supervisión en los que confluyen una gran diversidad en cuanto a ámbitos, instituciones, funciones y actividades a desarrollar de la que somos partícipes los supervisores y que, sesión a sesión, vamos observando cómo paulatinamente los estudiantes aprenden y van interiorizando dicha identidad.

La configuración de la identidad profesional se construye en el interior de los marcos sociales, universidad y centros de prácticas (supervisión y prácticas de intervención son dos espacios de aprendizaje inseparables), marcos que dan al estudiante una posición de sujeto. Estamos ante dos instituciones creadoras, configuradoras de identidad. En el sí de estas institu-

notas 3. Estas competencias están descritas en el Libro Blanco de Trabajo social (2007:126-151), en donde se detallan los ámbitos y las funciones específicas que desempeñan los trabajadores sociales.

ciones a las que hacemos referencia y en las que se enmarcan, estos dos espacios formativos, no podemos olvidar que el estudiante cuenta con unos referentes, el profesor supervisor y el profesional tutor.

El supervisor es además de un referente, un importante guía para el grupo en la adquisición de la identidad profesional. Al respecto vemos cómo Hebe Susana De Pascuale y M^a Cristina Fonseca (1994) consideran que *“la supervisión se propone y acciona su carácter de ayuda para la formación del YO profesional. Los elementos que posibilitan ese proceso de ayuda son: la interacción, la mediación, las técnicas y procedimientos que promueven la reflexión, y como instrumento presente en todo momento el lenguaje y todas las formas de comunicación”* (1994:3). Éste es un espacio en el que los estudiantes están en una actitud de búsqueda y compromiso en la permanente construcción de la identidad profesional. Un ejemplo de cómo el profesor supervisor es un referente para los estudiantes lo podemos ver en los resultados de una investigación realizada por Irene De Vicente (2005) cuyos resultados constatan que es un transmisor de valores, una persona que proporciona modelos de conducta. No lo es sólo el profesor supervisor sino que también el espacio de supervisión es idóneo para revisar, transmitir y desarrollar valores personales y una eticidad profesional. El rol del docente, muchas veces conscientemente y otras inconscientemente, es generador de valores a través de su conducta hacia el grupo y hacia cada uno de sus miembros, de su manera de ser, de enfocar los temas y de hacer señalamientos sobre cuestiones de ética o de valores personales.

La supervisión educativa es un lugar por excelencia para el diálogo, el pensamiento crítico, el intercambio, el afianzamiento, la participación, la colaboración, el encuen-

tro, la experiencia emocional, las relaciones personales y teórico-prácticas, el dinamismo, la orientación, el desarrollo de una conciencia profesional y la adquisición de la identidad profesional. En él se visualiza la confrontación que sufre el estudiante a partir de lo que sabe y observa de la praxis, de lo que piensa sobre la profesión, sobre la profesionalidad a la vez que pone en cuestionamiento sus reflexiones en torno a la identidad profesional. Este espacio se fundamenta en la relación triangular entre contenidos, profesor supervisor y estudiantes tratando de promover y ayudar a éstos para su mejora en el desempeño de las funciones y desarrollo del yo profesional.

El desarrollo de la identidad profesional es un tema recurrente. Como dice Carmen Celedón (2003) la diversidad de los campos de aplicación que puede abarcar el trabajo social lo convierten en una profesión multifacética. De ahí que exista un debate permanente sobre la identidad del trabajo social.

En la actualidad el trabajador social interviene en distintos sectores (público, privado sin ánimo de lucro y mercantil) así como en variados ámbitos. Esta diversidad nos puede llevar a hablar de identidades fragmentadas, que es un término que hace referencia a la diversidad de identidades que tenemos hoy en día, contrariamente a años atrás, en que la mayoría que configuraba la identidad era más homogénea. Como profesionales, debemos reconocerlas e incluirlas en lo diferente. Si bien como profesión hay muchos rasgos comunes, también podemos decir por un lado que no hay una identidad única y por otro lado que debemos reconocer las diferencias entre nuestro propio colectivo.

Los estudiantes durante la supervisión (y las prácticas) se impregnan de todo un

conjunto de imágenes de los profesionales, de sus comportamientos, de sus aptitudes y actitudes así como de sus principios y valores, propios de la profesión, que determinan la construcción de significados. Estamos ante una fuerte influencia del espacio de supervisión (y del de prácticas) que en su conjunto ejercen un importante predominio en la construcción de la identidad profesional.

Cuando el estudiante entra a formar parte de una institución (como persona en prácticas que es) pasa por un proceso de aculturación, es decir, de adquisición de todo un conjunto de significados y comportamientos que genera aquel centro como son las tradiciones, las costumbres, las rutinas y las inercias que estimula y que se esfuerza en conservar. Pero como también hay subculturas en el marco de la institución el estudiante pasa a la adquisición de la cultura propia del trabajador social dado que hay toda una jerga, un conjunto de signos que identifican su quehacer, que son representativos de la profesión y que permiten su legitimación. El saber, el saber hacer así como el saber *ser* y estar forman parte de ese conjunto de rutinas y rituales que entrañan significados. Así que el estudiante se ve en la situación de incorporar ciertos patrones de conducta aunque muchas veces siente una distancia con sus principios e ideales así como con los conocimientos teóricos adquiridos hasta ese momento. El proceso de aculturación del futuro trabajador social muchas veces se ve deteriorado por una praxis distante de la teoría. Esta situación conlleva que desde la supervisión haya que reforzar especialmente la integración teórico-práctica y sostener al estudiante a fin de que pueda construir su propia identidad profesional en base a los principios y valores propios de la profesión. Esa construcción estará influida por los conocimientos teóricos que recibe o ha recibido

así como por lo que le transmiten sus referentes y el propio grupo de supervisión.

Como hemos señalado con anterioridad la supervisión es un proceso y durante él, el estudiante va a la búsqueda de la construcción de su identidad profesional. Un proceso que es complejo, durante el que la persona tiene altibajos y en el que puede haber un “caerse” pero también un “re-montarse” gracias al soporte que recibe. La supervisión ocasiona una gran influencia en el estudiante siendo clave en la construcción de la identidad profesional gracias a que se favorece el diálogo entre el grupo pero también un diálogo interno con uno mismo respecto sobre lo que ve, lo que cree que debe de ser y lo que podría hacer para conseguir cambios. El significado que los estudiantes le otorgan a la identidad profesional está determinado por sus experiencias prácticas y por los cuestionamientos que se plantean en supervisión.

Una mirada a la identidad profesional desde los supervisados

Las autoras del presente artículo, profesoras supervisoras, interesadas en saber la contribución que el espacio de supervisión tiene en la construcción de la identidad profesional, nos planteamos realizar un breve estudio durante dos cursos académicos anteriormente mencionados, de los que cada una de nosotras éramos responsables.

Cuatro fueron las cuestiones básicas planteadas a los supervisados:

1.- ¿Qué entiendes por identidad profesional?

La contribución de la supervisión educativa a la construcción de la identidad profesional en trabajo social

- 2.- ¿Qué observas de positivo y de negativo en la acción profesional?
- 3.- ¿Qué crees que aporta la supervisión de las prácticas a la construcción de la identidad profesional?
- 4.- Propuestas de mejora

Una vez realizado el vaciado del contenido de las aportaciones de los estudiantes presentamos⁴, a continuación una selección de respuestas en donde se pueden observar la percepción que tienen los estudiantes sobre las cuestiones planteadas.

La primera cuestión hace referencia a la identidad profesional del trabajador social. Según la opinión de los participantes podemos visualizar que la identidad profesional se relaciona con: un conjunto de rasgos, características propias, comportamientos de los profesionales de los servicios sociales sobre los que se destaca la proximidad profesional, valores como la ayuda, el acompañamiento y el apoyo así como el necesario compromiso con la profesión siendo el trabajador social una figura clave en la unión entre personas, grupos y comunidades.

“El trabajador social debería ser el nexo de unión, de puente entre las personas, grupos y comunidades y las estructuras sociales, formales e informales existentes. Potenciador de actitudes relacionales de las personas”.

“El trabajador social ha de basar su acción en la potenciación de capacidades y recursos de la personas y/o grupos, mediante el establecimiento de una relación de vínculos entre consultante- profesional basada en la unicidad del individuo y en la comprensión holística del proceso en el que esté inmerso”.

La segunda cuestión nos aproxima a los aspectos positivos y negativos que consideran en la acción profesional. Sobre los positivos destacan, la ilusión, la motivación, la relación personal (con equipos y usuarios) y la coordinación siendo ésta especialmente distintiva de nuestra identidad profesional. Sin embargo vemos que no han identificado el trabajo en red siendo éste también identitario de nuestra profesión.

“Un aspecto positivo es la importancia que la profesión del trabajo social da a las reuniones interdisciplinarias, la coordinación e información con la finalidad de asegurarse un trabajo de calidad”.

“Como aspecto positivo de la profesión destacaría por encima de la relación trabajador social / persona. Este es un elemento clave que lleva a la resolución de los problemas. Otro aspecto positivo es que el trabajador social se encarga de dotar a las personas de la autonomía”.

Sobre los negativos éstos son identificados y trasladados, con más facilidad que los anteriores, al espacio de supervisión convirtiéndose en un punto de debate y reflexión interesantes. Dicho debate les ayuda a identificar las debilidades, pero también visualizar las fortalezas que forman parte de la acción profesional. Hacen mención al trabajador social como mero dispensador de recursos así como a la importancia e influencia de los contextos organizativos en este tipo de intervención profesional influyendo en ellas aspectos como son: la presión asistencial, la insuficiencia de recursos o la atención residual que limita otros tipos de intervención de carácter educativo, preventivo y promocional.

Los estudiantes cuando llegan a las prácticas tienen altos deseos de contactar con la realidad, con la profesión, con los usua-

rios, a la vez que también esperan coherencia entre la teoría y la práctica. Esperan encontrar respuestas a situaciones de cierta distancia entre ambas, a las prácticas más burocráticas y de poca relación con las personas. Se identifican y destacan como buenas prácticas de los trabajadores sociales aquellas que tienen que ver con: la empatía, con la preocupación por las personas, con el interés y con los valores (solidaridad, la entrega y la comprensión, entre otros).

*“Veo mucha intervención burocrática y gestiona-
dora de recursos en la profesión .Hay una
limitación, hay que ajustarse a los pre-
supuestos mínimos de los social”.*

*“Un aspecto negativo que observo en nues-
tra profesión es el papel de la administra-
ción, muchas veces estamos limitados para
realizar nuestras competencias, imponién-
donos planes de trabajo cuyo fin es paliar
problemáticas concretas sin apenas hacer
una prevención de las futuras problemáti-
cas que puedan aparecer”.*

En relación a la tercera cuestión, los estudiantes incorporan ideas interesantes respecto a lo que les aporta la supervisión en la construcción de la identidad profesional. Entre ellas destacan las reflexiones teórico-prácticas; las funciones de los profesionales con la riqueza propia de la diversidad del grupo, de los ámbitos de intervención, de sus experiencias y visiones así como la confrontación de valores, las actividades profesionales y las metodologías aplicadas.

*“La supervisión nos ayuda a reflexionar
sobre todo aquello que nos angustia, que
no entendemos, que cambiaríamos. Com-
partir las experiencias y cómo el resto de
compañeros ven el rol profesional desde
sus centros de prácticas. A crear debate de*

*aquello utópico que cada uno de nosotros,
futuros trabajadores sociales, tenemos en
mente”.*

*“La supervisión permite poder reflexionar
sobre las prácticas profesionales (formas
de intervenir), aprender (incorporar nue-
vos conocimientos) y también producir
mejoras. En este sentido, ayuda a cons-
truir el perfil profesional, la manera indi-
vidual de hacer, permite crear la propia
identidad profesional”.*

La última cuestión planteada se refiere a las propuestas de mejora. Como tales destacan las que van dirigidas a romper con algunas prácticas de tipo burocrático, tal y cómo se ha comentado anteriormente. Plantean la necesidad de recuperar el papel dinamizador, de cambio e innovador tan importante para la profesión. Debido a las necesidades y cambios sociales actuales, es necesario que se investigue más sobre instrumentos y nuevas metodologías de intervención. También tener más presente velar por la calidad, por una formación continuada y, como tal, disponer de espacios de supervisión para mejorar la práctica profesional.

*“Como propuesta más importante sería
que se realicen más investigaciones sobre
metodologías y técnicas en el trabajo social
ya que esta profesión avanza como avan-
zan los fenómenos sociales, y por lo tan-
to, requieren de una cierta especialización
orientada a ofrecer una imagen real del
momento en que nos encontramos y hacia
donde va nuestra profesión”.*

■ notas

4. En el anexo 1 los estudiantes hacen referencia a los límites profesionales así como a situaciones de intrusismo profesional.

“Pienso que el trabajador social ha de ser el propio protagonista en la construcción del estatus de su propia identidad profesional y ésta se puede ver enmascarada por la figura de un simple expendedor de recursos. En cierta medida, se debería de ser transgresor con lo establecido, con lo que corresponde a intereses institucionales que no profesionales”.

Conclusiones finales y propuesta de actividad practica para el espacio de supervisión

Para el estudiante la supervisión de las prácticas de intervención, es un espacio idóneo de construcción de su identidad profesional. En el inicio del proceso se observa cómo el estudiante “juega” a comportarse como profesional del trabajo social. Poco a poco, va adquiriendo su propio yo a la par que hace una identificación con el rol profesional hasta llegar al final del proceso en el que ya no “simulará” sino que conseguirá ser trabajador social. Durante este camino el estudiante va construyendo su identidad profesional a través de la acción y revisión de su aprendizaje, proceso durante el que puede visualizar diferentes identidades gracias a esa mirada compartida y reflexionada propia de la diversidad del grupo de supervisión. En él, el profesor supervisor, es una pieza clave en este acompañamiento de construcción de la identidad profesional.

En este espacio educativo se abordan cuestiones manifestamente propias de la profesión. Destacamos como signos distintivos, claramente identitarios del trabajo social,

el diagnóstico social, la coordinación interprofesional y el trabajo en red entre otros. Es necesario recuperar y poner como prioridad, los valores y principios propios de la profesión que la han identificado a lo largo de la historia como son la necesaria importancia de los aspectos relacionales entre el profesional y el sujeto de servicios sociales.

Es necesario que en supervisión se trabaje de manera específica este tema ya que entre las profesiones más próximas⁵ al trabajo social puede darse una fractura entre límites profesionales así como un desdibujamiento de la identidad. Como apunta K. Gergen

“Cada vez más las categorías tradicionales de la vida cultural se vuelven borrosas y sus límites poco diferenciados (...) cuando la diferencia entre sujeto y objeto deja de ser imperativa y las fronteras entre las categorías se diluyen, cada vez menos podemos distinguir lo que soy yo y lo que es mío de lo que eres tu y lo que es tuyo. (2006:159).”

Según apunta Núria Carreras, presidenta del Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, desde nuestra parcela hay que dar fortaleza y autoestima a este trabajo social por el que tanto hemos luchado, y más en estos momentos en que han aparecido nuevas profesiones que pueden entrar en litigio con nuestras funciones (FERRER, R.: 2010).

Consideramos importante, trabajar en supervisión de manera específica la identidad profesional. Para ello, presentamos una posible actividad práctica de manera que facilite al estudiante reflexionar individual y grupalmente sobre ella. Esta práctica permite profundizar y compartir con sus iguales, con el profesor supervisor y con el tutor de prácticas aspectos primordiales como son la autopercepción en relación a la identidad profesional.

Bibliografía

AQUIN, N.: "El trabajo social y la identidad profesional" EN: web: aprendeenlinea.udea.edu.co/Consultada el 15 de abril, 2010.

CASTRONOVO, R y SILVINA CAVALLERI (coordinadoras): *El trabajo social en la contemporaneidad*. Pcia. de Buenos Aires: Ediciones de la UNLA, 2008.

CELEDON, C.: "El concepto de Trabajo Social. El Trabajo Social como profesión: la identidad del trabajador social. El Trabajo Social como disciplina científica. La tecnología y el Trabajo Social". EN: FERNÁNDEZ, T., ALEMÁN, C. (coords.). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Alianza editorial, 2003, pp.250-276

COMISIÓN MIXTA DEL PERFIL PROFESIONAL: *Perfil Profesional Trabajador Social Siglo XXI*. Madrid: Consejo General, y Áreas de Conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales, 2003.

DE LA RED, N.: "Trabajo Social: Prácticas e investigación". Jornada dirigida a tutoras/es del Practicum de intervención de los Estudios de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, 2005.

DE RIBAS, M.J.: *Manual de Treball Social*. Valencia: Universitat de Valencia: 2000.

DE VICENTE, I.: "La supervisión educativa en Trabajo Social: un encuentro de valores" EN:

Revista de Servicios Sociales y Política social. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, 2005, nº 71, pp. 45-76.

FERNÁNDEZ, J: ¿Hacia dónde va (o deseamos que vaya) el trabajo social en la actualidad?. *Revista de Servicios Sociales y Política social* nº 62 . Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, 2003.

FERRER, R.M.: "La fortaleza que tenim ara els treballadors i treballadores socials no l'haviem tingut mai" EN: *Revista de Treball Social*. Barcelona: Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, 2010, nr. 190, pp. 93-104. Entrevista realizada a la Presidenta del Colegio profesional, Sra. Núria Carreras, en el marco de la celebración de los 50 años de la RTS.

GERGEN, K.: *El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós, 2006

GUILLÉN, E.: "La burocratización del trabajo social en Intervención social". *Cuadernos de Trabajo Social* Madrid: Universidad Complutense, 1993, nº 6, pp.81-93.

VÉLEZ, O: *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2003.

ZAMANILLO, T; GAITÁN, L: *Para comprender el Trabajo Social*. Navarra: Verbo Divino, 1991.

notas

4. En el anexo 1 los estudiantes hacen referencia a los límites profesionales así como a situaciones de intrusismo profesional.

ANEXO 1

¿Qué entiendes por identidad profesional?	¿Qué observas de positivo y de negativo en la acción profesional?		¿Qué crees que aporta la supervisión a la construcción de la identidad profesional?	Propuestas de mejora
	Positivo	Negativo		
<ul style="list-style-type: none"> • Persona comprometida con la profesión • Actitud creativa y empática • Habilidades especiales • Actitud proactiva • Capacidad mediadora, de relación y de comunicación • Escucha activa • Nexo/puente entre personas/grupos y Comunidad • Dinámica • Función psicosocial y educativa • Acompañamiento de ayuda y apoyo • Empowerment • Promover autonomía • Facilitador de la autonomía personal • Relación próxima • Voluntad de atender 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo interdisciplinar • Coordinación con otros servicios • Profesión consolidada • Utopía • Motivación • Promoción a las personas, grupos y comunidad • Refuerzo a las personas • La relación con las personas • Formación continuada • TS muy implicados • Predisposición a ayudar 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización indiscriminada de recursos “gestor de recursos” • Mayor capacitación profesional • Rigurosidad profesional • Burocratización • Falta de tiempo para realizar mejor trabajo • Saturación • Estereotipos • Presión institucional • Pocos recursos • Limitaciones institucionales • Demasiado trabajo de despacho • Sobrecarga • Aumento de problemáticas sociales y escasez de profesionales • Contrataciones precarias 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión continuada • Nuevas visiones • Conocer otros ámbitos • Apoyo mutuo • Debates • Valores éticos • Competencias y habilidades • Límites profesionales • Formación • Sentido crítico • Trabajo en equipo • Distintos puntos de vista prácticos a yudan a la construcción de la ID • Transmite valores y principios propios de la profesión que ayudan a construir la ID • Metodologías de intervención • Diferentes formas de intervenir con los usuarios y con los profesionales • Ver distintos perfiles y roles de los TS 	<ul style="list-style-type: none"> • Reciclaje continuado • Instrumentos de calidad • Investigación • Nuevas metodologías • Supervisión para mejorar la práctica • Romper con el “modelo burócrata” • Transgresor con las normas negativas para la profesión • Propuestas innovadoras • Planes de intervención conjunta con otros profesionales • Ofrecer apoyo • Dimensión comunitaria • Derechos y Deberes profesionales (evitar intrusismo) • Mayor prevención • Sistematizar la atención • Fomentar la Autonomía de los usuarios • Recuperar el papel educativo y dinamizador de la profesión • Mejorar la imagen • Mayor publicación (difusión de la actividad profesional) • Reducir la presión asistencial para mejorar la atención a las personas • El TS debe acercarse más a los usuarios • Hacer un trabajo más dirigido a fomentar la autoestima de los usuarios • Fomentar todos tipos de intervención más allá del individual y familiar. • Mayor espíritu de cambio • Incrementar la ratio profesional • Incrementar la dotación presupuestaria en las políticas sociales • Hacer una mayor difusión del trabajo social y Servicios Sociales

ANEXO 2

Ensenyament de treball social

Profesoras: Irene De Vicente y M^a Virginia Matulic

PRÁCTICA²: LA IDENTIDAD PROFESIONAL

OBJETIVOS

- Relacionar el marco teórico con la práctica profesional.
- Reflexionar y expresar por escrito la autopercepción en relación a la identidad profesional adquirida hasta el momento actual.
- Identificar y relacionar el modelo de trabajo social que consideras más significativo en el ámbito de prácticas.
- Reflexionar sobre el modelo de trabajo social que aplica la tutora del centro de prácticas y sobre la identidad de los trabajadores sociales del ámbito.

METODOLOGÍA:

La realización de esta actividad se estructura en tres partes: *una parte individual y dos grupales*.

1- Actividad individual:

El estudiante ha de realizar las lecturas de los artículos citados en la bibliografía y responder a estas dos cuestiones:

1.1 ¿Qué **competencias** y **habilidades** crees que ha de tener un trabajador/a social?

Reflexiona en torno a las competencias adquiridas durante tu proceso de prácticas (puntos fuertes/ puntos débiles).

1.2 ¿A través de qué **modelo teórico** te sientes más identificado/a? ¿Por qué?

Relaciona tu reflexión con las lecturas y con alguna/s situaciones prácticas realizadas en el centro.

2- Actividad grupal:

Esta segunda parte de la práctica es **grupal** y consta de **dos actividades**: una **actividad reflexiva realizada con el tutor/a de práctica** y una **actividad analítica realizada con el grupo de supervisión**.

1.1 Actividad reflexiva realizada con el tutor/a de prácticas:

Esta actividad se realizará con el tutor/a y se ha de responder a las siguientes planteamientos:

¿Con qué modelo teórico se identifica tu tutor/a? ¿Qué implicaciones crees que tiene en el ámbito de las prácticas?

¿Qué otros modelos/ estilos profesionales coexisten en el centro de prácticas?

1.2 Actividad analítica realizada en el grupo de supervisión:

Una vez acabada la actividad individual y grupal (tutor/a) se ha de aportar el material al grupo de supervisión, que a través de subgrupos, se trabajará las siguientes cuestiones:

notas

1. ID (Identidad profesional)

2. Basado en el documento interno: "Práctica: Rol Profesional" (perteneciente a la metodología del Portafolio) de las autoras M. Escudero, V. Matulic y Elisenda Piqué y Nuria Prat, 2010.

- Reflexionar sobre la **identidad profesional de los trabajadores sociales** (potencialidades/retos, límites)
- Relación con el ámbito de prácticas y con las otras disciplinas que intervienen.

La práctica final ha de recoger los tres momentos que forman parte en ese proceso de construcción de la identidad profesional.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Reflexionar profundizando en el tema.
- Saber relacionar teoría-práctica.
- Expresar de forma clara y argumentada.
- Incorporar valores propios de la profesión.
- Utilizar de forma adecuada diversas fuentes documentales.

BIBLIOGRAFÍA :

BARRANCO ,C: “Los modelos de intervención en Trabajo Social desde las Perspectivas Paradigmáticas de las Ciencias Sociales. Introducción a los modelos críticos: énfasis en los comunitario y en la calidad de vida”. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, 2004, nº 80 , pp.65-79.

NAVARRO,S: “Desde la atención social primaria en las distancias cortas”. *Revista de Treball Social*. Barcelona: Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, 2006, nº 177, pp. 75-99.

OVEJAS ,C: “Ayudar a ayudarse a sí mismo”. *Revista de Servicios Sociales y Política Social* Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, 2006 n ° 78, pp.103-120.

ZAMANILLO, M.T: “Fisonomía de los trabajadores sociales. Los problemas de identidad profesional”, Madrid: *Cuadernos de Trabajo Social*, 0, pp.85-103, 1987.

Innovación docente en trabajo social: el “aula virtual” como plataforma para el desarrollo del aprendizaje cooperativo y la investigación social

M^a José González Moreno
Jesús Muyor Rodríguez
Carmen María Salvador Ferrer

Resumen

En el modelo de EEES en el grado de Trabajo Social, es fundamental dotar al alumno/a de las competencias que la sociedad requiere para el desempeño de cada labor profesional, pero, también, se insiste en la preparación requerida en la investigación social. Por ello, las materias referidas a la investigación siguen tres criterios: (1) conseguir plantear las prácticas como investigaciones científicas propias del ámbito de las Ciencias Sociales, (2) implementar en las prácticas el aprendizaje cooperativo, y, finalmente, (3) evaluar la adquisición por parte del alumnado de las competencias seleccionadas para la asignatura. Para ello, se planteó una metodología docente que evaluamos en relación a las debilidades y los beneficios de su aplicación.

Palabras clave

Innovación docente, Grado de Trabajo Social, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), metodología, aprendizaje cooperativo.

Abstract

In the model of European Higher Education degree in Social Work is essential to provide students of skills required by society for the performance of each professional work, but also emphasizes the preparation required in social research. Therefore, activities relating to research follow three criteria: (1) obtain raise as scientific research practices within the scope of the Social Sciences; (2) implement cooperative learning practices; and, finally, (3) evaluate acquisition by students of the selected competencies for the subject. To do this, we used a teaching method that we evaluated in relation to the weaknesses and benefits of its application.

Key words

Teaching Innovation, Degree in Social Work, European Space of High Education, methodology, cooperative learning.

Autores



M^a José González Moreno

Licenciada en Sociología. Profesora asociada de la Universidad de Almería.
Investigadora en múltiples proyectos (FEDER, IEA...)
mgm302@val.es



Jesús Muyor Rodríguez

Trabajador Social. Profesor de trabajo social en la Universidad de Almería.
Premio científico Documentos de Trabajo Social 2011.
jesusmuyor@val.es



Carmen María Salvador Ferrer

Doctora en Psicología Social y evaluación de programas. Profesora titular en la Universidad de Almería
cmsalva@val.es

Innovación docente en trabajo social: el “aula virtual” como plataforma para el desarrollo del aprendizaje cooperativo y la investigación social

Introducción

1. Campo de actuación y situación de partida

La Universidad Española se encuentra actualmente inmersa en un proceso de cambio y adaptación a los nuevos planes de estudio según el modelo que impone el Espacio Europeo de Educación Superior (GONZÁLEZ, y WAGENAAR, 2003). En este modelo de educación, es fundamental dotar al alumnado de las competencias que la sociedad requiere para el desempeño de cada labor profesional (GOÑI ZABALA, 2005). Una de las destrezas más demandada, prácticamente imprescindible para cualquier labor profesional en el campo de la ciencia y en especial en la investigación social, es el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación –TICs- (ORTIZ, MEDINA y DE LA CALLE, 2010) que incluyen un cada vez más amplio y mejor repertorio de herramientas informáticas tanto en la aplicación, como en el desarrollo y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Siguiendo con todos estos principios expuestos previamente, enmarcamos el presente trabajo. En concreto, dentro esta investigación se expone las directrices innovadoras (metodología, herramientas, etc.) utilizadas en el Grado de Trabajo Social en la Universidad de Almería. Se trata, pues, de mostrar las consecuencias (ventajas e inconvenientes) que se desprenden al emplear herramientas didácticas innovadoras en la asignatura “*Métodos y técnicas de investigación social*” (materia correspondiente al primer curso, con una carga

docente de 6 créditos ECTS), a través del “aula virtual” de la plataforma Blackboard Learning System. Asimismo, convendría señalar que esta asignatura, con anterioridad, ya habría formado parte de la oferta del Campus Andaluz Virtual, donde obtuvo una aceptación numerosa por parte del alumnado, así como una positiva evaluación docente.

La elección de la materia (*Métodos y técnicas de investigación social*) se sustentó básicamente en el perfil de la misma, es decir, se llevó a cabo un estudio experimental en esta asignatura porque los contenidos de la misma facilitaban la implantación de dicha metodología. En este sentido, la asignatura se diseñó de acuerdo a los siguientes criterios: (1) conseguir plantear las prácticas como investigaciones científicas propias del ámbito de las Ciencias Sociales, (2) implementar en las prácticas el aprendizaje cooperativo, y (3) evaluar la adquisición por parte del alumnado de las competencias seleccionadas para la asignatura. Para ello, se planteó una estrategia docente interactiva, mostrándose, a continuación, los beneficios e inconvenientes derivados de su aplicación.

El aprendizaje cooperativo puede definirse como aquella técnica pedagógica en la que los estudiantes trabajan juntos, en grupos pequeños, para maximizar el aprendizaje de todos (OVEJERO, 1990). De la propia definición de aprendizaje cooperativo, se puede deducir que el trabajo cooperativo representa más que el trabajo de grupo, ya que en los grupos cooperativos se establece una relación de interdependencia positiva entre sus miembros. Como consecuencia de esta interdependencia positiva, el trabajo cooperativo necesita diversos tipos de coordinación: distribuir y organizar el trabajo, así como discutir cómo éste se establece y se lleva a cabo.

Las *ventajas del aprendizaje cooperativo* son ampliamente reconocidas y entre las más destacables podemos citar las siguientes: el incremento de la responsabilidad y la participación activa en el proceso de aprendizaje (ya que es una actividad centrada en el estudiante), proporcionando una mayor autoestima y unas relaciones interpersonales más positivas que las que se obtienen a través de esfuerzos individuales (OVEJERO, 1990).

Dentro de las variantes que las prácticas cooperativas permiten, se encuentran prácticas de este tipo en formato de juegos de rol, que proporcionan un formato más estructurado y sistemático para el trabajo cooperativo a través del aula virtual y en las que la interdependencia positiva, en esta ocasión de roles, hace que cada integrante tenga un rol complementario e interconectado con los demás, con unas responsabilidades asociadas, el cumplimiento de las cuales es necesario para que el grupo alcance el objetivo común (ORTIZ ET AL., 2003).

2. Contenidos

En este trabajo se expone el desarrollo de las prácticas correspondientes al diseño y ejecución de una investigación social. Todas las fases de investigación se acompañan del temario correspondiente (10 temas que son autoevaluados a través de test y crucigramas) y de foros asociados en la resolución de dudas, creación de un glosario de términos relacionados, y uso de los recursos del CIS¹. Las fases de la investigación se determinaron de la siguiente forma:

2.1. Marco teórico; Búsqueda bibliográfica a través de la plataforma Proquest, acceso a bibliotecas virtuales, uso

del gestor bibliográfico Refwork®, aplicación del formato bibliográfico APA. El principal propósito de este apartado es disponer de un marco teórico que resulte de gran utilidad para establecer la justificación del proyecto.

2.2. Hipótesis; acotación de las hipótesis a investigar (un mínimo de dos por grupo).

2.3. Metodología cuantitativa o cualitativa, diferentes técnicas de investigación social.

2.4. Análisis de datos. Resultados. Elaboración de un informe final.

2.5. Conclusiones y posibilidades en futuras líneas de investigación. Discusión.

3. Competencias

Las competencias seleccionadas para la adquisición o reforzamiento por parte de los alumnos fueron clasificadas como generales o específicas, de la siguiente manera:

Competencias generales:

Conocimiento sobre fundamentos de la investigación científica

Análisis, síntesis y gestión de información

Comunicación oral y escrita en la propia lengua

notas

1. Centro de Investigaciones Sociológicas.
<http://www.cis.es/cis/opencms/ES/index.html>

Competencias específicas:

Comparar y seleccionar alternativas técnicas de investigación

Planificar las fases de la investigación aplicada

Obtención de datos, publicación de resultados. Redacción de un informe científico.

4. Principales Resultados

Durante el primer año de ejecución de la metodología expuesta en el presente trabajo, y de acuerdo a los criterios fijados para el diseño de la misma, se han detectado las siguientes fortalezas y debilidades, tablas 1, 2 y 3:

Tabla 1. Fortalezas y debilidades del planteamiento de las prácticas como investigaciones científicas propias del ámbito social.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
El alumnado planifica parte de su propio trabajo y se responsabilizan de un mayor número de decisiones	El alumnado necesita estudiar con más profundidad los fundamentos teóricos necesarios para planificar correctamente la investigación
El alumnado muestra un mayor grado de implicación en el trabajo en el aula virtual.	El alumnado puede frustrarse con más facilidad debido a la falta de dedicación diaria en el aula virtual
El alumnado se enfrenta a un problema abierto, donde no existe una única solución; se favorece el pensamiento creativo	El alumnado duda más sobre la calidad de su trabajo cuando no conocen con detalle qué camino seguir o a qué solución deben llegar
El alumnado debe evaluar científicamente su propia investigación	El alumnado puede no detectar errores, o no detectarlos en el momento adecuado.
El alumnado conoce de forma más realista el trabajo de investigación social	El alumnado necesita más tiempo de trabajo a todos los niveles: Parte del trabajo de investigación puede ser infructuoso

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Fortalezas y debilidades al implementar en las prácticas el aprendizaje cooperativo en las prácticas de investigación social.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Se obtiene un volumen de información, tanto en datos como en ideas, comparativamente mayor que el que se podría obtener de forma individual	Los/as alumnos/as necesitan entrenamiento para trabajar cooperativamente. Los canales de información entre miembros de grupos puede no ser suficientemente dinámico, y por tanto didáctico
Existe una mayor responsabilidad en el trabajo realizado	No todo el alumnado se implica por igual. Es difícil seguir el grado de implicación de cada uno
Se incrementa un mayor desarrollo de habilidades interpersonales, especialmente en la negociación, necesarias para la planificación, la toma de decisiones y la resolución de problemas	A veces, especialmente en grupos donde coexisten alumnos/as de alto nivel con alumnos/as de bajo nivel, el nivel de negociación y debate es inferior a lo deseable.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Fortalezas y debilidades de la evaluación sobre la adquisición de las competencias seleccionadas.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
No sólo se evalúan conocimientos, también las competencias seleccionadas	Se invierte más tiempo en el proceso de evaluación

Fuente: elaboración propia.

5. Conclusiones

En la aplicación de la metodología planteada en la asignatura y los resultados de las encuestas a los/as alumnos/as correspondientes a años precedentes, obtenemos un nivel de aprobados sobre el total de matriculados superior al 90% y un nivel de satisfacción muy significativo. En general, parece que el nivel de aceptación de la metodología planteada por parte del alumnado es bueno, en especial en el aspecto de simular la investigación social y científica, según comentarios de los/as propios/as alumnos/as. A nuestro entender, tras la implantación de este estudio los alumnos adquirirán destrezas básicas no sólo para su formación continua, sino, también, para ejercer exitosamente su labor profesional.

Atendiendo a las debilidades encontradas en la metodología propuesta, se pueden formular las siguientes conclusiones:

Respecto al planteamiento de las prácticas como investigaciones sociales y científicas. Posiblemente el aspecto más difícil de ajustar sea la libertad de planificación del alumnado sobre su propio trabajo frente al tiempo limitado que deben tener las fases de la investigación. Por ello, el/la docente debe mostrar al alumnado dónde encontrar la información para planificar la investigación correctamente y hacer un seguimiento cercano de la planificación que hace cada grupo, sugiriendo alternativas cuando dicha planificación represente un trabajo escaso o excesivo respecto al tiempo disponible. El/la profesor/a, también, debe limitar mediante el oportuno asesoramiento la realización excesivamente extensa o escasa de tiempo en cada fase

de investigación y hacer notar posibles errores que estén pasando desapercibidos a los/as alumnos/as.

Respecto al planteamiento de las prácticas como trabajo cooperativo. La mayor dificultad encontrada es la falta de entrenamiento del alumnado para trabajar cooperativamente, ya que son alumnos/as que se han formado casi exclusivamente mediante metodologías docentes tradicionales. Aún así, debido a que el trabajo de investigación presenta intrínsecamente un cierto grado de cooperación (incluso en prácticas individuales, los/as alumnos/as no solo suelen compartir material sino también información haciendo preguntas del tipo ¿esto se hace así? ¿te ha sucedido esto?...) y debido a que son estudiantes de 1º curso con una amplia experiencia en el manejo de las TIC's, el desarrollo del trabajo cooperativo es aceptable y valorado positivamente. De todas formas, el profesorado debe contribuir a corregir actitudes pasivas en algunos alumnos/as y, al mismo tiempo, debe facilitar el flujo de información de unos miembros de los grupos a otros, a través del uso continuo del aula virtual.

Respecto a la evaluación sobre la adquisición de las competencias seleccionadas. Tradicionalmente la evaluación de las prácticas de en investigación se ha restringido a la asistencia de las clases y a la evaluación individual del grado de conocimiento de los contenidos impartidos (el temario, etc.) mediante un informe o examen. En la evaluación de esta asignatura se ha optado por establecer un sistema que, además de contenidos, evalúe las competencias fijadas. Ello conlleva un proceso de evaluación más extenso, detallado y con una dedicación más amplia.

Finalmente, el hecho de que el alumnado se enfrente a una investigación social, implica que el profesorado debe tener un conocimiento más vasto y profundo sobre dicha experimentación para orientar a los estudiantes hacia el diseño más efectivo. Además, al tratarse de un proceso en etapas, la planificación del tiempo debe hacerse pormenorizadamente, incluyéndose los tiempos que requiere el trabajo cooperativo, por ejemplo, en reuniones.

Estamos ante una metodología que requiere una mayor implicación de tiempo por parte del profesorado. Pero, a su vez, estas estrategias docentes configuran un aprendizaje estimulante y ofrecen al alumnado una serie de oportunidades para desarrollar distintas capacidades necesarias en el Trabajo Social.

La interacción cooperativa a través del aula virtual se presenta como un método acorde para desarrollar las capacidades que los/as futuros/as profesionales deben mostrar en su ejercicio profesional. Un Trabajo Social que implica un rol activo y que debe tener en cuenta las continuas transformaciones de los contextos sociales y las necesidades emergentes (LIMA FERNÁNDEZ, 2010).

El avance de la disciplina requiere asumir metodologías activas y nuevas técnicas didácticas. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior debe permitir desarrollar estas propuestas y reforzar la coordinación entre las universidades, los/as profesionales y los espacios de intervención social. Compartir las diversas experiencias realizadas en las distintas Facultades, sin duda, permitirá transformar los desafíos en oportunidades.

Bibliografía

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning educational structures in Europe*. Informe Final Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto - Universidad de Groningen. Disponible en: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

GOÑI ZABALA, J.M. (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*. Barcelona: Octaedro / ICE. Universidad de Barcelona.

LIMA FERNÁNDEZ, A.I. (2010): *Nuevas oportunidades del trabajo social*. Servicios Sociales y Política Social. nº 89. pp. 9-27.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (1996): *National Science Education Standards*. Washington: National Academy Press.

ORTIZ, M., MEDINA, S. y DE LA CALLE, C. (2010): "Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de Rol". *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, Nº. 3. pp. 277-30.

OVEJERO, A. (1990): *El Aprendizaje Cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Diez preguntas sobre grado. La implantación del Grado en Trabajo Social en las Universidades

Josefina Fernández i Barrera
Santa Lázaro Fernández
Rosalía Mota López
Andrés Arias Astray

Resumen

En este artículo se ha contado con la participación de directores/as, vicedecanos/as, jefas de estudio y profesores/as de facultades universitarias de trabajo social, que nos han respondido desde su perspectiva a las diez preguntas sobre grado en trabajo social que más nos inquietan. A través de sus respuestas podemos observar de manera privilegiada lo que piensan los/las responsables de la implantación del grado en las facultades de trabajo social.

Palabras clave

Universidad, preguntas grado, prácticas, practicum, formación, postgrado.

Abstract

This article has benefited from the participation of directors, vice-deans, studio heads and professors' social work faculties, who have responded from their perspective to the ten questions on Degree in Social Work more worry us. Through their answers, we can observe a special way to think the responsible for the implementation of the degree in the Faculties of Social Work.

Key words

University, questions about Degree, practices, practicum, training, postgraduate.

Autores

Josefina Fernández i Barrera

Trabajadora social. Licenciada en Derecho y Doctora en Sociología por la Universitat de Barcelona. Profesora Titular de Trabajo Social. Directora del Departamento de Trabajo Social i Servicios Sociales de la Universitat de Barcelona.
jofernandez@ub.edu

Santa Lázaro Fernández

Dra. en Psicología. Trabajadora social. Vicedecana de Ordenación Académica de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
slazaro@chs.upcomillas.es

Rosalía Mota López

Doctora en Sociología. Jefa Estudios Grado Trabajo Social.
rmota@chs.upcomillas.es

Andrés Arias Astray

Trabajador Social. Doctor en Psicología. Licenciado en Psicología. Director de la E.U. de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid.
astray@trs.ucm.es

Diez preguntas sobre grado. La implantación del Grado en Trabajo Social en las Universidades

Introducción



En este inusual artículo intentamos plasmar un pequeño análisis sobre la implantación y desarrollo del “Grado en trabajo social” puesto en marcha en las universidades españolas el marco del Plan Bolonia. Para ello hemos recogido la opinión de personas expertas en ese proceso a través de un cuestionario en el que hemos querido profundizar en los puntos en los que este proceso ha supuesto una mejora, y en aquellos otros susceptibles de mejora, así como algunos retos pendientes.

Podríamos reseñar que conseguir el grado ha supuesto el incremento de un año académico o 60 créditos más, y entendemos que debería servir para aumentar la competencia de los futuros profesionales, de manera que definiese, aún más, el perfil del trabajo social, con el objeto de que sea una formación más acorde al ejercicio de la profesión.

Además se pone más énfasis en la práctica profesional, en la coordinación de las asignaturas del cada curso y en la mayor movilidad e internacionalización de la profesión. Por otro lado se estima que a

consecuencia de la obligatoriedad de la realización de los trabajos fin de grado y postgrados se incrementara la investigación en los campos de intervención propios del trabajo social.

Las áreas de mejora que se plantean desde la profesión tienen que ver con la lentitud de la implantación de los cursos de adaptación o cursos puente para los profesionales diplomados en el plan anterior, sobre todo motivado por la falta de medios en las universidades públicas. Por otro lado, se deben a la necesidad de una mayor flexibilidad en la formulación de los cursos de adaptación y postgrado para profesionales.

Los retos a medio plazo, tienen que ver con que el aumento de créditos, que ha supuesto la implantación del grado en trabajo social, sirva para definir más su perfil y no para que recaiga en materias básicas y no específicas en trabajo social. Así como que se dé un mayor reconocimiento de las tutorías de prácticas que realizan los profesionales.

Por últimos nos gustaría que las organizaciones colegiales tuviesen una participación más activa y vinculante en la evaluación de los grados puestos en marcha. Agradecemos a los autores de este formulario su participación en este artículo, sin duda, de gran interés para todos/as los lectores/as de la Revista.

Ana I. Lima Fernández

Josefina Fernández i Barrera (FJ)
Trabajadora social. Licenciada en Derecho
y Doctora en Sociología por la Universitat
de Barcelona.



Profesora Titular de Trabajo Social.
Directora del Departamento de Trabajo Social
i Servicios Sociales de la Universitat de
Barcelona.

jofernandez@ub.edu

Las respuestas de las Doctoras Lázaro y
Mota se identificarán como Universidad
Pontificia (U.P)



Santa Lázaro Fernández

Dra. en Psicología. Trabajadora social.
Vicedecana de Ordenación Académica
de la Facultad de Ciencias Humanas y So-
ciales. Profesora Titular del Departamento
de Sociología y Trabajo Social.

slazaro@chs.upcomillas.es

Rosalía Mota López

Doctora en Sociología.
Jefa Estudios Grado Trabajo Social.

rmota@chs.upcomillas.es



Andrés Arias Astray
(A.A)

Trabajador Social. Doctor en Psicología. Li-
cenciado en Psicología.

Director de la E.U. de Trabajo Social de la
Universidad Complutense de Madrid.

astray@trs.ucm.es

Formulario: diez preguntas sobre grado en trabajo social

1. *¿En qué aspectos cree que mejora la formación de los futuros profesionales el nuevo sistema de enseñanza basado en competencias, respecto de la formación "antigua"?*

(A.A) Varios son los aspectos fundamen-
tales en este sentido. En primer lugar, el
diseño curricular, al estar guiado por com-
petencias (conocimientos, habilidades y
valores/actitudes) claramente definidas
y derivadas de las demandas disciplina-
res y profesionales, supone una mejora
sustancial sobre el modo en el que hasta
ahora se venían definiendo los planes de
estudio. Ya no son las "necesidades" de los
Departamentos las que guían el proceso,
sino la definición precisa de los resultados
de aprendizaje que ha de alcanzar un/a
graduado/a competente. En este sentido, es
importante destacar el papel fundamental
que en esta definición han tenido los cole-

gios profesionales así como otros muchos agentes sociales relevantes y los propios estudiantes.

En segundo lugar, el cambio de modelo pedagógico, que pasa de centrarse en la enseñanza a focalizarse en el aprendizaje, supone acomodarse a las demandas de una nueva sociedad, sociedad del conocimiento, en el que el aprendizaje a lo largo de toda la vida es fundamental.

También es relevante, en tercer lugar, el hecho de que las competencias, al ser entendidas ya no sólo desde el plano del conocimiento, sino también desde el de la habilidad y la actitud, permiten el desarrollo de procesos de aprendizaje en los que a los/as estudiantes ya no sólo se les exige que dominen cognitivamente su ámbito disciplinar o de actividad (conocimientos), sino también que demuestren su “saber hacer” (habilidades) y su saber estar (valores y actitudes).

(J.F) En nuestro caso hay una importante mejora que es haber aumentado un año la formación que considero que era muy necesaria. El nuevo sistema de enseñanza también permite una formación orientada hacia el estudiante que está más en consonancia con la esencia del trabajo social que es partir de las capacidades de las personas y en este caso facilitar que los estudiantes puedan mejorar y aumentar sus competencias tanto del saber, como del hacer, como del ser y estar. El nuevo sistema de enseñanza es más acorde al sistema habitual que ya se utilizaba en la formación de trabajadores sociales.

(U.P) El nuevo sistema de enseñanzas basado en competencias propio de los planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, contribuye positivamente a la formación de los futuros

trabajadores sociales, especialmente en los siguientes aspectos:

- Las enseñanzas de Grado amplían en un año la formación académica de los trabajadores sociales, dando mayor protagonismo en el currículum al área específica de Trabajo Social y Servicios Sociales y a la formación en prácticas y alcanzando un cómputo total de 240 ECTS.
- El nuevo sistema de enseñanzas basado en competencias implica que los planes de estudio identifican clara y explícitamente qué perfil profesional quieren formar, estableciendo de forma explícita las funciones y competencias profesionales que han de desarrollar.
- El aprendizaje basado en competencias permite orientar la formación de manera integrada hacia la adquisición del perfil profesional. El objetivo de que el estudiante adquiera estas competencias es el criterio por el cual se seleccionan los contenidos formativos, ayudando de este modo a integrar los aspectos teóricos en el desarrollo profesional. Así ocurre también con las actividades formativas y los sistemas de evaluación desplegados en cada una de las asignaturas se orientan también al desarrollo y evaluación de las competencias profesionales.
- Desde el punto de vista de la organización de la docencia el aprendizaje basado en competencias permite además la coordinación de las asignaturas por curso, así como por materias y asignaturas a lo largo de los diferentes cursos. Se identifican así tanto las competencias y el nivel de desarrollo de las mismas que ha de haber adquirido el estudiante al finalizar cada curso, cómo el conjunto de competencias profesionales relacio-

nado con cada una de las materias desplegadas transversalmente a lo largo del plan de estudios.

2. *¿Cuáles cree que son las mayores debilidades del nuevo sistema educativo en la formación de los trabajadores sociales?*

(A.A) Por una parte, al menos en nuestro entorno y en el grado de trabajo social, la falta de una financiación adecuada para que lo que ha sido un muy buen diseño de planes de estudio por parte de todos los centros que en España imparten Trabajo Social se pueda llevar realmente a la práctica. No es posible “converger con Bolonia” intentando implementar el modelo pedagógico a ella vinculado en una universidad masificada y carente de medios. Es utópico pensar que las potenciales bondades de los nuevos grados se terminen por concretar si no se ofrece una formación específica al profesorado que le permita adaptarse a la nueva realidad pedagógica, y esto último no se ha hecho. Por otra parte, y este aspecto lo considero fundamental, se ha apostado por un modelo de 4 años de Grado y 1 año de Máster que, en vez de hacernos converger con los países de nuestro entorno nos hace divergir de los mismos. Un grado de 4 años supone que necesitamos una año más que nuestros/as colegas europeos/as para formar a los nuevos/as graduados/as en trabajo social. Un máster oficial de 1 año resulta demasiado breve para que los estudiantes adquieran las complejas competencias vinculadas con el segundo ciclo. Un segundo ciclo, por otra parte, en el que se supone que se ha de desarrollar la formación fundamental para pasar al tercero (doctorado) entendido como “fase de investigación”.

(J.F) Las mayores debilidades son que faltan los medios para poder implementar

con la calidad necesaria lo que representa la formación en el Espacio Europeo de Educación superior. También la dificultad que representa el que aún falta profesorado con doctorado que sea trabajador social para poder formar trabajadores sociales desde el propio conocimiento de lo que es el trabajo social.

(U.P) Se corre el peligro de que se produzca el cambio de las estructuras de los planes, que necesariamente ha de realizarse con el sistema de créditos ECTS y la reglamentación sobre los planes de estudio y que sin embargo, no cambie esencialmente el enfoque docente y discente. Algunos de los principales riesgos que pueden señalarse son los siguientes:

- Los planes de estudio se estructuran diferenciando entre materias básicas y específicas. El peso en el currículum de la formación en materias básicas puede ser en ocasiones excesivo. Este diseño de los planes de estudio puede contribuir a que la formación de los futuros trabajadores sociales esté excesivamente orientada por los desarrollos teóricos de áreas de conocimiento afines, pero que no son propios y distintivos del área de Trabajo Social y Servicios Sociales. Es importante trabajar para que la formación en estas materias se oriente y adapte a la adquisición del perfil profesional y al desempeño propio de los trabajadores, mediante una adecuada selección de contenidos y actividades formativas.
- La dificultad para realizar una correcta evaluación de la adquisición de algunas competencias profesionales que tienen un carácter menos operativo o tangible, por ejemplo ¿cómo se puede evaluar la autonomía, la iniciativa, el desarrollo de un pensamiento crítico o la creatividad, entre otras competencias? Se requiere

para ello identificar un conjunto de indicadores, en muchas ocasiones de carácter indirecto y acumulativo. Esta no es una tarea sencilla, como tampoco lo es la puesta en práctica de esta evaluación integrada en la actividad docente.

- La realización de numerosas actividades formativas de pequeño formato, en muchas ocasiones fragmentadas, que los estudiantes realizan en cada una de las asignaturas como trabajo personal a lo largo del curso, puede tener como consecuencia, además de una posible sobrecarga de trabajo, el que los estudiantes pierdan el sentido de conjunto de las mismas, su finalidad última y por lo tanto, se difuminen las competencias profesionales a cuya adquisición se orientan.
- Aun con la prolongación en un año de los estudios, el nivel de Grado no debe ser visto desde un punto de vista finalista como única meta de formación a alcanzar. El nuevo escenario permite a los trabajadores sociales desarrollar un itinerario de formación universitaria completo, con los diferentes niveles de Grado, Másteres y Doctorado, por lo que es importante planificar la formación de los trabajadores sociales adoptando una perspectiva integrada de estos niveles cada uno de ellos con sus aportaciones diferenciadas a un perfil profesional que debe construirse con un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida.

3. Una de las quejas más habituales de profesorado y estudiantado en las universidades es el alto incremento de burocratización del sistema, ¿considera que es inevitable?

(A.A) Es completamente evitable. Una cuestión es que el nuevo modelo peda-

gógico sea más existente tanto con los estudiantes como con el profesorado y el personal de administración y servicios en términos de esfuerzo y trabajo, y otra bien distinta que se generen, como ocurre en muchos casos, procesos burocráticos carentes de sentido en un momento en el que la tecnología nos permite evitar muchos de ellos.

(J.F) No, no considero que la burocratización del sistema sea inevitable pero lo que si que es necesario son los sistemas que se están generando para asegurar la calidad y la evaluación de la implementación de este nuevo sistema y ello lleva consigo el dar cuenta de lo que se está haciendo, trabajar con equipos docentes, realizar planes docentes que sean contrastable y evaluables lo que evidentemente significa un aumento considerable de trabajo de construcción de las materias relacionadas con el grado de trabajo social que por otro lado asegura su calidad.

(U.P) La burocratización estará en función de las características de cada Universidad. En el caso de nuestra Universidad nuestra experiencia directa no es ésta. Creemos que es necesario que haya procedimientos y procesos suficientemente pautados para desarrollar un trabajo coordinado y coherente entre todo el claustro de profesores, orientado a la adquisición de las competencias profesionales que cada plan de estudios haya definido (por ejemplo, programación de las coordinaciones por curso, programación de la coordinación por áreas, seguimiento y evaluación de la acción tutorial...). Sin embargo estos procedimientos no pueden convertirse en fines en sí mismos y deberán ser flexibles y adaptados al perfil del claustro de profesores, a las características de los grupos de egresados o a las propias características de la Universidad.

4. ¿Qué potencialidades encuentra en la obligatoriedad del Trabajo de Fin de Grado y la posibilidad de que los trabajadores sociales puedan hacer Postgrados?

(A.A) El Trabajo de Fin de Grado ha de suponer una posibilidad para que el estudiante demuestre que ha adquirido las competencias fundamentales vinculadas con su titulación. En este sentido, parecen evidentes las potencialidades del mismo. Otra cosa es cómo se diseñen las características de dichos Trabajos de Fin de Grado, cuestión nada sencilla. Por otra parte, los Trabajos de Fin de Grado permiten generar una actitud de responsabilidad entre los/as graduados/as con la construcción del conocimiento en su propia disciplina.

La posibilidad de realizar postgrados supone la equiparación académica de las titulaciones del área de conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales con las restantes, lo que a su vez se vincula con la posibilidad de romper con sus antiguas subordinaciones académicas y profesionales. Implica, en definitiva, un reconocimiento de la madurez y el desarrollo alcanzado por el Trabajo Social como disciplina y profesión. Asimismo, es la vía natural para que el Trabajo Social mantenga a la investigación como uno de los pilares fundamentales de su desarrollo mediante la realización de tesis doctorales específicas.

(J.F) Es muy importante que se haya incorporado el trabajo de fin de grado ya que favorece la realización de trabajos de relevancia para el trabajo social y prepara a los futuros profesionales para la investigación y la realización de proyectos sociales. En el caso de la adaptación de los diplomados en trabajo social, la realización del trabajo de fin de grado favorecerá que se realicen trabajos de investigación por parte de profesionales con gran conocimiento de

la profesión que mejoraran la producción científica sobre la disciplina del trabajo social del mismo modo que sucedió cuando los asistentes sociales realizaron trabajos para conseguir la diplomatura.

(U.P) La realización del Trabajo de Fin de Grado y de estudios de Postgrado aporta numerosas potencialidades a los trabajadores sociales, entre las cuales señalamos las siguientes:

- El Trabajo de Fin de Grado, tal como se recoge en la Ficha de Materia, tiene un carácter integrador del conjunto de competencias adquiridas en los estudios de Grado. Constituye además una excelente oportunidad para integrar los conocimientos teóricos con las experiencias de desarrollo profesional que los estudiantes han tenido durante su formación en prácticas externas.
- Con una adecuada supervisión y acompañamiento, la realización del Trabajo de Fin de Grado es una ocasión excelente para que los estudiantes identifiquen áreas y temas de interés que pueden ser la base para orientar posteriores estudios de Máster o Doctorado. Así los Trabajos de Fin de Grado, pueden nutrir tanto publicaciones como futuros trabajos de investigación que sean un punto de partida para el crecimiento de la disciplina del Trabajo Social y el incremento su presencia y relevancia sociales y científicas.
- La realización de Másteres Universitarios y Postgrados abre numerosas posibilidades de especialización profesional, ampliando el currículum formativo y mejorando también las perspectivas de promoción y desarrollo profesional. Contribuyen también a consolidar el área de Trabajo Social y Servicios Socia-

les como un área de conocimiento específica y con cuerpo teórico.

5. ¿Cuáles son las principales dificultades que percibe en la posibilidad de que los trabajadores sociales realicen Posgrados: su acceso, el tiempo, la complejidad, etc.?

(A.A) Creo que las dificultades potenciales en este sentido no han de diferir, en principio, de las que puedan presentar los/as graduados/as en otras titulaciones.

Es cierto, no obstante, que en la actualidad el hecho de que la mayor parte de los/as trabajadores/as sociales interesados/as en cursar un máster oficial sean diplomados/as sí puede conllevar algunas dificultades de acceso, vinculadas, en concreto, con la necesidad de contar con un número de créditos mayor a los cursados en la diplomatura. Esta cuestión puede resolverse mediante la realización de un curso de adaptación, aunque es verdad que la oferta actual de los mismos, debido a diferentes razones, es muy escasa y su demanda muy elevada.

También pueden darse dificultades asociadas con la conciliación de la vida laboral y el estudio. En este caso, las universidades han de hacer esfuerzos para desarrollar modalidades de estudio semi-presenciales y virtuales.

En lo que se refiere a la potencial complejidad de los postgrados, creo que la misma ha de percibirse más como una virtud y no como una dificultad. Los nuevos grados y los cursos de adaptación deben, no obstante, preparar a los futuros estudiantes de postgrado para hacer frente a dicha complejidad.

(J.F) No considero que deban existir especiales dificultades para que los trabajadores

sociales realicen postgrados. Creo que tienen suficiente preparación y experiencia como para realizar Masters y doctorados con un alto grado de calidad. El problema del tiempo existe siempre para aquel que está trabajando para compaginar estudios y trabajo, especialmente para el acceso al doctorado pero en cualquier caso actualmente que comenzamos a tener estudios propios de doctorado que permiten acceder al doctorado con tesis doctorales vinculadas a nuestro área de conocimiento como mínimo es más accesible.

(U.P) Como ya se ha señalado, el itinerario de formación universitaria completa en sus niveles de Grado + Másteres + Doctorado constituye una oportunidad para ampliar y mejorar la formación de los trabajadores sociales, siempre y cuando sea aprovechada para ampliar el número de másteres propios de Trabajo Social y en áreas innovadoras de desarrollo profesional.

Algunas de las dificultades que pueden encontrar los trabajadores sociales en la realización de estudios de Postgrado y Máster Universitario se vinculan fundamentalmente con las dificultades de compatibilización de la realización de este tipo de estudios con la vida profesional, especialmente en profesionales con trabajos caracterizados por parrillas horarias irregulares o discontinuas. Esto podría afectar tanto a la realización de los complementos formativos regulados por cada Universidad como criterio de acceso a los estudios de Máster, como al cumplimiento de requisitos de presencialidad que pudieran establecerse en las Universidades.

Por otra parte es oportuno tener en cuenta las dificultades que puede causar para los profesionales en activo la realización de los Trabajos de Fin de Máster cuando éstos toman como base la propia experiencia

profesional. Por ello es necesario orientar y apoyar en la realización de estos trabajos para aportar una estructura y contenidos académicos a los saberes derivados de la práctica acumulada del Trabajo Social a través del tiempo. El resultado será sin duda extraordinariamente enriquecedor para los trabajadores sociales y la profesión como tal.

Finalmente, aunque no menos importante, es necesario tener en cuenta la accesibilidad económica de las propuestas formativas de Postgrado y las posibles medidas de apoyo y ayuda en la formación.

6. *¿Dada la disparidad del mundo profesional europeo, cree realmente que nuestros futuros profesionales del Trabajo social podrán competir en ese espacio laboral con sus colegas de profesión?*

(A.A) En mi respuesta a la pregunta 2, al subrayar lo poco estratégica que fue la decisión del Ministerio de Educación, al optar por un modelo de grado y máster de 4 + 1 años, ya he apuntado una de las grandes dificultades que pueden surgir en este sentido, haciendo que no seamos lo suficientemente competitivos/as en Europa. Por una parte, a nuestros estudiantes les pedimos un sobre esfuerzo de un año para obtener una titulación que en la mayoría de las universidades europeas se cursa en tres años. Por otra, pretendemos hacerlos competentes como másteres en un tiempo excesivamente breve para la dificultad que conllevan los aprendizajes en el segundo ciclo formativo. Un aspecto que sin duda puede provocar una percepción devaluada de nuestros títulos.

No obstante, las claves en este caso son, por un lado, la internacionalización, por diferentes vías (becas Erasmus, exigencia de un segundo idioma, grados en inglés,

dobles titulaciones con otras universidades europeas, etc.) de nuestros estudios. Por otro lado, el énfasis en fomentar la competencia de nuestros/as estudiantes para el aprendizaje autónomo.

(J.F) Evidentemente que nuestros profesionales podrán competir con sus colegas de profesión. Es más, en nuestro caso tenemos un año más de formación que en la mayoría de países lo que si representa una diferencia ya que se reconoce el acceso a la profesión con menos años de estudios.

(U.P) Uno de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior es promover la movilidad de profesionales en Europa mediante la homogeneización de los estudios universitarios. Aún así, es necesario reconocer las diversas características de la titulación de Trabajo Social, así como la diferente consideración y regulación de la profesión de trabajador social. A pesar de ello el nuevo sistema de enseñanzas hace más comparables los recorridos formativos y supone un notable avance en la internacionalización de los profesionales.

Consideramos de máxima importancia que los planes de estudio contemplen con carácter obligatorio el desarrollo de competencias comunicativas en idiomas. Esta capacitación es decisiva si se piensa en mejorar la empleabilidad de los titulados en Trabajo Social españoles en otros países europeos. El papel primordial de las habilidades de comunicación interpersonal como instrumento y herramienta de trabajo, en una profesión vinculada con el contacto directo con las personas, exige un dominio adecuado de otros idiomas si se aspira a trabajar en otros países europeos.

Ello ha de acompañarse del esfuerzo por alcanzar una creciente internacionalización de los estudiantes, promoviendo las estan-

cias en el extranjero, mediante programas de intercambio y estancias programadas, de manera que los futuros trabajadores sociales no sólo mejoren su nivel de idiomas, sino que conozcan otras realidades profesionales y establezcan lazos y redes de relación profesional.

7. Desde la profesión opinamos que es necesario “más trabajo social para el trabajo social” en los nuevos títulos de grado: ¿Considera que los grados en TS se han diseñado en las universidades españolas con el objeto de mejorar la capacitación para el ejercicio profesional ante los nuevos desafíos y retos sociales?

(A.A) No sé en otras titulaciones, pero en Trabajo social, y desde mi humilde opinión, sí es el caso. Para constatarlo basta con repasar el fantástico trabajo realizado en el libro blanco que ha inspirado el diseño de los grados en Trabajo Social en las universidades españolas.

(J.F) Los grados en trabajo social se han diseñado con un grado considerable de coincidencias en todo el Estado Español ya que han partido del libro blanco realizado para la ANECA y el documento de Barcelona que se elaboró por la Conferencia Española de Directores y Decanos de Trabajo Social. Los créditos reservados a materias propias del trabajo social son importantes.

(U.P) Es importante recalcar el valor que para el diseño de los planes de estudio de Grado ha tenido contar con los referentes del Libro Blanco del título de Grado en Trabajo Social (2004), la Ficha Técnica de Propuesta de Título Universitario de Grado en Trabajo Social (2006) y el documento de Criterios para el Diseño de los Planes de Estudio de los títulos de Grado en Trabajo Social (2007), precisa-

mente en este sentido de “formar” más y mejor en Trabajo Social para el futuro desempeño profesional. En este proceso de trabajo han participado todos los centros y departamentos de Trabajo Social de las Universidades españolas, así como las organizaciones colegiales representadas por el Consejo General de Colegios profesionales, lo que acredita la cualidad de las propuestas recogidas para el ejercicio profesional en nuevas situaciones y ante los nuevos retos profesionales planteados.

Conviene sin embargo considerar algunos riesgos en este sentido. En primer lugar, como ya se ha señalado, el número de créditos comprometido en formación básica no deja tanto espacio en el currículum educativo para las materias específicas como pudiera derivarse de la ampliación de la formación de Grado en un año. Por otro lado, como profesión el Trabajo Social viene de un recorrido con pocas oportunidades de desarrollar un cuerpo teórico propio, con lo que existe el riesgo de ampliar la formación específica de los trabajadores sociales con desarrollos teóricos y metodológicos propios de áreas afines como la sociología o la psicología. Finalmente hay que destacar la necesidad de potenciar en los títulos de Grado la capacitación para la investigación y la producción escrita en el área de Trabajo Social.

8. Existe mucha inquietud en la profesión respecto a realización del curso de adaptación de diplomado a grado en TS ¿cuál es el planteamiento de las universidades en general sobre ellos? ¿Considera que han constituido una prioridad para las universidades españolas en el proceso de implantación del nuevo modelo Bolonia? ¿Cómo considera que deberían estar enfocados estos cursos teniendo en cuenta el perfil de los profesionales que los pueden realizar?

(A.A) Es difícil generalizar e indicar cuál es el planteamiento general de las universidades sobre ellos. Puedo hablar de la Universidad Complutense y, en concreto, de su Escuela de Trabajo Social. En nuestro caso, el curso de adaptación ha sido siempre una prioridad, si bien es cierto que nos hemos encontrado y todavía nos encontramos con importantes dificultades para su desarrollo e implantación: coste cero, complejo proceso burocrático para su verificación, falta de recursos y, en concreto, de espacios, elevadísima demanda, etc.

En lo que se refiere a su enfoque, considero que han de partir, por un lado, del reconocimiento de las competencias contempladas en el diseño del grado que los profesionales ya hayan adquirido a lo largo de su vida laboral. No tiene sentido, por ejemplo, que realicen un Practicum, ni cursen determinadas asignaturas. Por otro, del necesario apoyo a los procesos de aprendizaje y de la flexibilidad suficiente (horarios, semi-presencialidad, estudios a tiempo parcial, etc.) para que los/as profesionales completen el restante recorrido curricular definido en el grado.

(J.F) La inquietud de los profesionales del trabajo social actualmente diplomados es totalmente lícita aunque se les deben tranquilizar porque consideramos que, debido a las dificultades económicas, se retrasará el reconocimiento del grado en los puestos de trabajo de la función pública. Si que es importante el acceso al grado precisamente para acceder a estudios superiores (master y doctorado) por lo que debe alentarse la realización de estos cursos puente. No obstante, es cierto que en muchas universidades no es una prioridad y se ha tenido que insistir para que se realicen sobre todo en las universidades públicas que lo ven como un gasto adicional en época de recortes. La realidad es que se van implan-

tando con menos rapidez de lo deseado. En la Universitat de Barcelona esperamos poder hacer el próximo curso 2012-2013.

(U.P) El planteamiento en general de todos los centros y departamentos de Trabajo Social ha sido tener en consideración las demandas de los profesionales respecto a la obtención del Grado. Tal es así que desde que los primeros títulos de Grado comenzaron a verificarse, la Conferencia de Directores de Centros y Departamentos de Trabajo Social impulsó un trabajo de deliberación y consenso para que existieran criterios comunes de diseño de estos cursos de adaptación y de reconocimiento de la experiencia formativa y profesional.

Estos criterios fueron discutidos con las organizaciones colegiales y trasladados a los interlocutores ministeriales. Por otra parte todas las Universidades han ido incluyendo en sus memorias de verificación sus propuestas de Curso de Adaptación, aunque lógicamente había una preocupación anterior que era la de poder ver aprobados sus títulos de Grado.

Conviene no obstante considerar que la regulación de las enseñanzas universitarias en el Espacio Europeo de Educación Superior no ha atendido de forma específica ni el diseño de los cursos de adaptación ni el reconocimiento de la formación universitaria en títulos propios y de la experiencia profesional hasta el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, por el que se modificó el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, que es el que reguló la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Así pues las Universidades han tenido que ir pensando y elaborando sus propuestas de cursos de adaptación en un entorno incierto.

El Real Decreto 861/2010 de 2 de julio de 2010 en su Anexo I "Memoria para la so-

licitud de verificación de títulos oficiales”, estableció la posibilidad de que las Universidades pudieran ofertar un diseño curricular concreto (curso puente o de adaptación) para el acceso a las enseñanzas de grado por parte de titulados de la anterior ordenación, y fijó las condiciones de reconocimiento de los títulos propios de postgrado así como de la experiencia profesional.

La regulación del acceso de los diplomados en Trabajo Social al título de graduado es una oportunidad para avanzar y consolidar la formación continua de los trabajadores sociales y vincular el ámbito académico con el mundo profesional. Desde nuestra experiencia los Cursos de Adaptación han de estar enfocados al desarrollo de competencias y desempeños profesionales innovadores y creativos, apreciando la capacidad de los trabajadores sociales en activo para identificar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que actualmente tiene planteadas la profesión.

En este sentido han de servir para analizar la experiencia y generar conocimientos a partir de ella, ayudando a integrarla con los desarrollos teóricos más actuales, relevantes y globales. Es muy destacable así la función de autoevaluación y supervisión profesional que pueden cumplir los Cursos de Adaptación. Finalmente, han de favorecer y estimular la reflexión guiada y el contraste de pareceres de profesionales que ejercen en una multiplicidad de ámbitos, aprovechando el grupo como un entorno de aprendizaje.

9. ¿Cree que debería tener más relación la actividad universitaria del ámbito académico con el ejercicio profesional desde las organizaciones colegiales? ¿Considera que las opiniones de las organizaciones colegiales deberían ser vinculantes en la futura evaluación de los planes de grado en trabajo social?

(A.A) Las respuestas a estas dos preguntas han de ser necesariamente afirmativas. Es posible que no todo el mundo comparta esta opinión, pero la investigación en Trabajo Social ha de ser, al menos para una amplia mayoría de colegas, una investigación sobre la práctica, entendida en sentido amplia, del Trabajo Social. En este sentido, las organizaciones colegiales han de configurarse como un espacio privilegiado para generar y desarrollar, en colaboración con las universidades, iniciativas en este sentido.

En lo que se refiere al carácter vinculante de las opiniones de las organizaciones colegiales en la evaluación de los planes de grado en Trabajo Social mi postura también es positiva. Pero hay un importante matiz en este sentido. Dicha opinión ha de ser vinculante, pero ha de permitir un amplio margen de libertad para que el diseño y modificación de las titulaciones no sea únicamente una cuestión colegial/profesional. Un papel similar han de tener los usuarios de los servicios para los que trabajamos.

(J.F) Las organizaciones colegiales están ya participando en los Consejos Asesores de las Facultades en muchos casos y han sido consultados cuando se elaboraron los documentos para la verificación del título de grado de trabajo social en cada universidad. En el proceso de evaluación de la calidad de estos planes de estudio que deberá hacerse preceptivamente es evidente que las organizaciones colegiales deberán participar. Sería incluso recomendable conseguir sistemas de evaluación participativa como la que realizan en el Reino Unido donde también intervienen los usuarios (entidades contratantes y usuarios de los servicios).

(U.P) Su opinión debe ser tenida en cuenta sin ninguna duda en tanto que repre-

sentantes de la profesión de Trabajo Social. Es importante generar y sostener una relación estrecha entre el ámbito profesional y el universitario, como así ha sido en el proceso de elaboración de los planes de Grado y en el de preparación y diseño de los cursos de adaptación de los actuales diplomados, en los que las organizaciones colegiales y el Consejo General de Colegios han estado implicados constructivamente, como sería deseable que estuvieran también en los procesos de seguimiento y evaluación de la implantación de los Grados.

10. El practicum ocupa un lugar muy relevante en el Plan Bolonia en general, las profesionales que son tutoras como docentes en prácticas consideran que es una actividad costosa y que no es reconocida desde las universidades en general ¿cree necesario acreditar la docencia en prácticas a los profesionales que la ejercen? ¿De qué manera?

(A.A) Siempre nos encontramos con la falta de recursos, pero lo ideal sería una formación pedagógica y acreditación previa de las/os tutores en docencia práctica, en donde se enfatice el desarrollo de competencias en estos/as tutores/as para la acción tutorial, la supervisión y la necesaria conexión entre los aprendizajes desarrollados en la universidad y la iniciación a la práctica profesional. Esta actividad debería no sólo estar remunerada sino también reconocida, como lo está en algunas titulaciones de ciencias de la sa-

lud, mediante un contrato de profesor/a asociado/a.

(J.F) El problema del reconocimiento de las prácticas a los tutores es un tema endémico en nuestra profesión. Creo que partimos de una gran disponibilidad de los profesionales y que realmente se han de buscar fórmulas para el reconocimiento de este trabajo. Una vez más, las dificultades económicas de las universidades lo hacen difícil aunque se está trabajando para realizar cursos de preparación y evidentemente que se reconozca y certifique el trabajo realizado. En muchos casos, esta actividad ha sido reconocida en la puntuación para valorar los CV para el acceso a la docencia universitaria en trabajo social.

(U.P) Los profesionales tutores de las prácticas externas realizan una contribución decisiva en la formación de los futuros trabajadores sociales. Esta tarea ha sido una de las características más significativas de la profesión del Trabajo Social y uno de sus rasgos de identidad desde sus comienzos. La petición de un reconocimiento por la tarea de supervisión de alumnos en los centros es razonable y justificada. Sin embargo, es difícil establecer las fórmulas adecuadas para ello, entre otras razones porque cada Universidad debe encontrar la fórmula que le permita hacerlo efectivo y en las actuales circunstancias, no es esta una tarea sencilla. Este es un tema que requiere una reflexión profunda por parte de cada Universidad.

Conectad@s.

La experiencia de quienes ya han realizado la convalidación del grado en trabajo social

Gustavo García Herrero

Resumen

Cuatro trabajad@res/as sociales que han realizado los estudios para la convalidación del título de Grado de Trabajo Social relatan y analizan su experiencia a lo largo de esta entrevista. Se refieren en ella a los motivos por los que decidieron realizar dicha convalidación, los contenidos de los estudios que tuvieron que realizar, la utilidad de los mismos para mejorar su perfil y su capacidad profesional, así como sus propuestas para adecuar este proceso de convalidación a las características y necesidades formativas de los profesionales del trabajo social. Por último, dan algunos consejos a quienes estén interesados en realizar estudios para la convalidación del Grado en Trabajo Social, o para quienes estén dudando de la oportunidad de realizarlos.

Palabras clave

Trabajo social, convalidación, Grado, reciclaje, actualización profesional.

Abstract

Four social workers, who have performed validation studies for the Bachelor Degree in Social Work, recount and analyze their experience during this interview. They refer to it, the reasons why they decided to carry out such validation, the contents of the studies had to be made, the utility of them to increase their profile and their professional capacity, and its proposals to adapt this process to validate training characteristics and needs of social work professionals. Finally, they give some advice to anyone interested in validation studies for the Degree in Social Work, or who are doubting the opportunity to perform them.

Key words

Social Work, validation, Degree, recycling, professional updating.

Autor



Gustavo García Herrero

Coordinador del artículo.

Trabajador Social.

Miembro del Comité Científico Asesor de la Revista
aitavo.gg@gmail.com

Conectad@s. La experiencia de quienes ya han realizado la convalidación del grado en trabajo social



Nuria Larrad Zurro (N.L.). Finalizó la Diplomatura de Trabajo Social en el año 1998, en la Universidad Complutense de Madrid. Trabajadora Social del Centro Penitenciario en la Comunidad de Madrid. Ha realizado el Grado de Trabajo Social en la Universidad Pontificia Comillas en el curso 2008-2009, siendo la primera promoción de graduados de Trabajo Social de España.



María Jesús Soler (M.J.) Finalizó la Diplomatura de Trabajo Social en el año 1978, en la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid. Funcionaria del Ayuntamiento de Madrid. Jefa de departamento de servicios sociales del distrito Puente de Vallecas. Ha sido Decana del Colegio Oficial de Trabajadores Sociales de Madrid, así como vicepresidenta y vocal. Ha realizado el Grado de Trabajo Social en la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2011.



Ana Isabel Hernando Ruano (A.H.) Finalizó la Diplomatura en Trabajo Social en el año 1989 en la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido gerente del Colegio O. de Trabajadores Sociales de Madrid.

Desde el año 2007 es Coordinadora de un Centro de Servicios Sociales en el Ayuntamiento de Alcorcón (Madrid). Ha realizado el Grado de Trabajo Social en la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2010-2011, en la Primera promoción de los estudios de Grado para Diplomados en Trabajo Social.



Alejandro Olleta Balduz (A.O.) Finalizó la Diplomatura en Trabajo Social en el año 2000 en la Universidad Pontificia de Comillas. Es responsable del Área Internacional

de la Empresa *Mas Vida Red*. Ha realizado el Grado de Trabajo Social en la Universidad Pontificia Comillas en el curso 2008-2009, siendo la primera promoción de graduados de Trabajo Social de España.

Son muchos y muchas los y las trabajadores/as sociales que se están planteando realizar los estudios para la convalidación del título de Grado en Trabajo Social. Algo que todavía sugiere muchas dudas: ¿conviene hacerlo ahora o mejor esperar? ¿qué ventajas aporta? ¿realmente es una oportunidad para la actualización y mejora profesional o es solo un trámite para obtener una nueva titulación? ¿cuesta mucho? ¿hay que dedicar muchas horas? ¿resulta difícil?... Estas y otras muchas preguntas son las que se plantean estas personas.

Qué mejor que preguntar a algunos trabajadores/as sociales que ya han pasado por esta experiencia, que ya han realizado el reciclaje necesario para obtener el Grado. cuatro de estos trabajadores/as sociales están hoy conectad@s para aportar esa visión de primera línea sobre lo que significa la convalidación del título de Grado. Confiamos que a lo largo de sus respuestas puedan irse aclarando algunas de esas cuestiones que nos planteamos quienes aun no hemos iniciado ese proceso.

(G.G.) Contadnos, en primer lugar, cada uno de vosotros/as, algo más sobre vuestra trayectoria profesional, para que podamos ubicar mejor vuestra experiencia al plantearos realizar este esfuerzo de reciclaje

(N.L.) Mi trayectoria laboral ha estado siempre relacionada con el Trabajo Social. Primero en empresas privadas (Quavitae y ESSIP) dedicadas al sector de la Tercera Edad y posteriormente en la Administración Pública, en Instituciones Penitenciarias, donde trabajo actualmente interviniendo desde el Centro Penitenciario en las problemáticas de los reclusos y sus familias y procurando su reinserción social.

(M.J.) El inicio de mi experiencia profesional fue ligado a centros de mujeres desde donde, entre otras cosas, se impulsaron programas de planificación familiar; trabajé en dos de ellos en los finales de los 70. Más allá de mi trabajo en banca, el grueso de mi experiencia profesional está ligado a la administración municipal, en concreto en el Ayuntamiento de Madrid, y toda ella está vinculada con un distrito del municipio (el Puente de Vallecas).

(A.H.) Durante los más de veinte años de experiencia profesional he trabajado en entidades sociales de infancia en Madrid; además, como ya he dicho, he llevado la gerencia del Colegio Oficial de Trabajadores Sociales de Madrid durante cinco años, y desde el año 2007 coordino uno de los centros de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Alcorcón. Me gusta destacar mi participación en la Junta de Gobierno del Colegio de Trabajadores Sociales de Madrid en calidad de tesorera durante ocho años. Del mismo modo y en especial, mi compromiso con la asociación *Ciudad Joven* de la que formo parte desde hace veintitrés años, asumiendo la responsabilidad de la Presidencia y otros cargos en la Junta Directiva de la asociación; así como mi participación voluntaria en la atención directa con los niños y jóvenes.

(A.O.) Yo me inicié hace unos cuantos años en este mundo del trabajo social, en concreto empecé con una experiencia profesional

en prisiones. Posteriormente trabajé con otros colectivos como con Personas Sin Hogar y Drogodependencias. Y una temporada también trabajé en el Consejo General, esto me facilitó el conocer la profesión desde otro punto de vista, desde dentro. Pero hace diez años mi carrera profesional se encaminó al trabajo social de empresa. Entré a trabajar en la empresa *Mas Vida Red*, una consultora que gestiona servicios en relación a la Conciliación de la Vida Laboral-Familiar y temas de RSE. En esta empresa sigo trabajando, en la misma he desempeñado diferentes puestos: Jefe de equipos de asesores familiares, director de operaciones y calidad y desde hace unos años soy uno de los responsables internacionales de la empresa, me encargo de internacionalizar la empresa en otros países.

Quiero destacar también que antes de realizar los estudios de Trabajo Social, llegué a Estudiar hasta cuarto de Derecho en la Universidad Autónoma.

(G.G.) ¿Que es lo que os animó a hacer el Grado?

(N.L.) Tras finalizar la Diplomatura de Trabajo Social, me encontré con que no existía la posibilidad de acceder a los estudios superiores propios de esta disciplina. Cuando tuve la oportunidad de realizar el Curso de Adaptación al Grado, no me lo pensé: me pareció una magnífica oportunidad para mejorar mi formación y poder acceder a estudios de postgrado y doctorado. Suponía la posibilidad de promocionarme laboral y profesionalmente puesto que generalmente se exige este nivel académico para funciones de mayor responsabilidad. Además, el curso ofrecía muchas facilidades: la duración era de un curso académico, los horarios eran compatibles con el trabajo y la formación era semipresencial con una parte de la enseñanza online.

(M.J.) A mi me pareció algo lógico, igual que en su día hice la convalidación del título de asistente social al de diplomado en trabajo social. Considero que en nuestra profesión la formación continua forma parte de nuestra cultura; la mayor parte de las personas del colectivo que conozco le dedican mucho tiempo, esfuerzo y dinero a continuar con su formación. Debe ser que el reto al que nos enfrentamos cada día requiere más y más conocimiento. A pesar de ello el “techo” formativo de partida ha producido que compañeros y compañeras realmente competentes que están ejerciendo o han ejercido puestos de responsabilidad al máximo nivel en la Administración Pública, sean tratadas de manera discriminatoria debido a ese techo. Por mi parte, si algún día existe la posibilidad, que alguna compañera del Ayuntamiento está planteando, también me animaría a hacer la convalidación necesaria para conseguir el A1, aunque en este momento lo considero bastante poco probable.

(A.H.) Yo lo hice por varios motivos: en primer lugar, como es lógico, quería obtener la titulación del Grado; era algo que tendría que hacer y cuanto antes mejor, para equipararme a las nuevas titulaciones.

También quería seguir descubriendo nuevos conocimientos que me faciliten mi enriquecimiento profesional.

Algo que me animo a hacerlo, es el que la metodología fuera semipresencial, ya que la asistencia a las clases eran solo dos días al mes, y el horario de tarde me facilitaba la asistencia a las mismas.

Por último, me parecía importante seguir aprendiendo de las compañeras de clase por sus trayectorias profesionales.

(A.O.) En mi caso coincidieron varias circunstancias: por un lado había gente cercana a mí que estaban pensando en hacerlo y me animaron en hacerlo. A esto se añadió que estaba empezando a trabajar en la gestión del proceso de internacionalización de la empresa en la que estaba, y pensaba que el Grado me ayudaría a acceder a otros estudios de post grado como Master (útil para mejorar mi labor profesional). Además en muchos países a los que iba a ir, Trabajo Social tenía nivel de Grado y pensé que estaría bien tener el mismo nivel académico que en los países de destino. Pensé que me facilitaría más toda la cuestión laboral. Y, por último, me animó la posibilidad de volver a mi antigua Universidad de Comillas y estar con profesoras que estimo, como Santa, Eva y Rosalía, y el tener disponible un horario compatible con mi trabajo.

(G.G.) ¿Se han cumplido vuestras expectativas?

(N.L.) Personalmente esta experiencia ha aumentado mis conocimientos y capacidades para el desempeño profesional diario. Pero aún falta que se extienda esta nueva concepción de la profesión que el Grado representa, a nivel institucional y en la interrelación con el resto de profesionales.

(M.J.) En mi caso si se han cumplido, aunque realmente no tenía grandes expectativas: lo que quería era conseguir el título y lo conseguí.

(A.H.) Yo también puedo decir que si se han cumplido mis expectativas, en cuanto he obtenido la titulación. Por otro lado, el aspecto más relevante para mí ha sido el encuentro con las compañeras de la profesión, aunque al tener pocas clases presenciales y ser muy numerosa (100

alumnas/os) no ha habido mucho tiempo para hacer más participativas las clases.

Respecto a la metodología semipresencial me ha parecido muy apropiada para nuestro perfil de profesionales en activo, puesto que disponemos de poco tiempo para asistir a clases. Esta metodología ha favorecido más el trabajo individual, pero se ha complementado con el Campus virtual que para mí ha sido un gran descubrimiento al tener en la página Web todos los temas, las lecturas, la posibilidad de contactar con las compañeras, hacer reflexiones sobre los temas, pasar información, enviar los trabajos, etc.

Sin embargo, en relación a las asignaturas y, por lo tanto, a los conocimientos adquiridos, mis expectativas eran mayores, posiblemente porque al matricularme no conocía las asignaturas que se iban a impartir y el programa concreto de cada una.

(A.O.) Lo que yo puedo decir respecto a si se han cumplido mis expectativas, es que depende de que asignaturas; hubo algunas asignaturas planteadas desde un punto de vista demasiado teórico, pero hubo otras asignaturas que me ayudaron a actualizarme, pero sobre todo me ayudaron a reflexionar sobre mi práctica profesional y el mundo que me rodea, como el tema de la exclusión social con Fernando Vidal. Aproveché el grado para reflexionar y profundizar en la temática en la que estaba trabajando de Conciliación; fue una oportunidad que de otra manera no lo hubiera hecho.

(G.G.) ¿Os ha supuesto mucho esfuerzo obtener el Grado

(N.L.) El Grado supone tiempo, esfuerzo y dedicación, pero me encontré en todo momento con el apoyo del profesorado y de

los compañeros que hicieron de este curso una grata experiencia.

(M.J.) A mi no me ha supuesto mucho esfuerzo. Como tenía la licenciatura en Sociología y los dos cursos de doctorado, me convalidaron la mayoría de las asignaturas.

(A.H.) Pues a mi si me supuso un esfuerzo puesto que el curso comenzó en febrero y finalizó en junio del 2011. Por lo tanto, el esfuerzo lo concentre en esos 5 meses que fueron muy intensos en estudio y trabajos para el grado, debiendo limitar mi vida personal y dedicarme prácticamente todo mi tiempo a estudiar.

En relación a los contenidos del curso, no me resultaron complejos, en general, si bien, algunos de ellos, me parecieron poco interesantes al ser necesario memorizarlos para el examen sin una metodología de aprendizaje más participativa.

(A.O.) Para mi el Grado fue todo un reto, sobre todo por la cuestión de la gestión del tiempo. En ese momento estaba en mi trabajo iniciando acciones de internacionalización, en concreto con constantes viajes a Lisboa, por lo que a veces era complicado compaginar familia, trabajo y estudios. En el grado constantemente nos solicitaban pequeños trabajos, exámenes y con falta de tiempo a veces se hacía complicado, pero con esfuerzo, horas de estudio y ayuda entre compañeros pude acabar con éxito el curso.

(G.G.) ¿Qué os ha resultado más interesante de esta experiencia?

(N.L.) Los contenidos me han ayudado a complementar la formación adquirida en la Diplomatura y, tras varios años de ejercicio profesional, me ha servido de actual-

lización para las nuevas necesidades y los retos futuros. Además, me ha abierto el camino al doctorado y hacia la docencia e investigación, fundamentales en el desarrollo del Trabajo Social.

(M.J.) Para mi lo más interesante ha sido el trabajo final que realicé con dos compañeras a las que tengo mucho cariño (María Jesús Utrilla y Berta Lago) pero que, en una vida tan “ajetreada” como la que tenemos, no solemos tener tanta relación como a mi me gustaría; además tuvimos la suerte de tener de tutor a otro buen compañero (Darío Pérez). Otra cosa interesante y curiosa que me ha aportado una de las asignaturas, “Trabajo Social con individuos”, ha sido volver a desempolvar la importancia del inglés en nuestra profesión (y la vida en general), ya que muchos de los artículos que se nos facilitaron estaban sin traducir y realmente su lectura original me aportaba matices diferentes; sé que eso lo sabe todo el mundo, posiblemente hasta yo, pero no había tenido esa vivencia antes. A partir de ese momento he buscado y leído (con mucha dificultad) textos profesionales en inglés y desde luego vuelvo a intentar aprender el idioma de Mary Richmond con más interés; pertenezco a la generación analfabeta en idiomas, pero se dice que nunca es tarde...

(A.H.) Lo que a mi me resultó interesante el enfoque de la asignatura “la Exclusión Social desde los conceptos de la “globalización”, del “desarrollo tecnológico”, y del “Estado de Bienestar”, siendo patente la necesidad de profundizar en esta materia para intervenir de una manera eficaz en contextos sociales marcados por la desigualdad, la exclusión y el riesgo sociales.

Igualmente, me gustaron las lecturas sobre ética profesional dentro de la asignatura de Trabajo Social con Individuos

(A.O.) Como comentaba, lo más interesante para mi fue que en algunas asignaturas, como con el propio trabajo de fin de grado y la relación con otros compañeros, te invitaban a reflexionar y repensar diferentes cuestiones de la praxis profesional, y además te potenciaban competencias profesionales como la capacidad de trabajo en equipo o la capacidad de organización del trabajo

(G.G.) Y lo menos interesante o menos útil...

(N.L.) Todo lo que sea ampliar conocimientos me parece interesante y útil, más aún cuando logra un estatus equivalente a la antigua licenciatura.

(M.J) Lo que yo vi es que la mayoría del profesorado desconocía totalmente la práctica de los trabajadores sociales, con lo cual todo quedaba muy abstracto y ambiguo.

(A.H.) Para mi lo menos interesante fue la asignatura de Ciencia Política, que abordó conceptos, doctrinas y supuestos que afectan al Estado democrático contemporáneo de forma muy teórica, sin entrar en el análisis político de la administración española.

(A.O.) En mi experiencia, lo que me pareció menos útil o menos interesante fueron algunas asignaturas planteadas con un esquema demasiado teórico, o a lo mejor eran asignaturas que no me atraían o no me parecían prácticas para mi quehacer profesional.

(G.G.) Podría decir que el curso de Adaptación al Grado ha contribuido a mejorar vuestro perfil profesional, vuestro conocimientos, vuestra capacidad... ¿en qué aspectos?

(N.L.) Para mí sí que ha supuesto muchas cosas. Me ha aportado nuevos conoci-

mientos, ha hecho nacer una incipiente vocación investigadora y, sobre todo, me ha hecho consciente de la importancia de esta profesión en la transformación de la realidad para no quedar reducida a labores de intermediación entre recursos siempre escasos y demandas casi siempre infinitas. Además me ha hecho muy sensible acerca del papel que jugamos los profesionales del Trabajo Social no sólo en las labores de la atención directa, sino también en los aspectos de aproximación crítica a la realidad, estudio riguroso de la misma y propuestas para su transformación humanizadora.

(M.J.) Yo creo sinceramente que no, no me ha aportado nada significativo para mejorar mi perfil profesional, pero a lo mejor la vida se compone de pequeños pasitos difíciles de visualizar, y este ha podido ser uno de ellos.

(A.H.) Yo también opino que ha aportado realmente poco, puesto que la mayor parte de los nuevos conocimientos no tienen una aplicación real sobre el trabajo que en el día a día desempeño, aunque puedan dar una idea generalista en el ámbito del Trabajo Social.

(A.O.) En mi caso si pienso que he mejorado mi perfil profesional; al menos por la satisfacción de estar en un equipo de trabajo y pensar que a nivel académico eres igual que tu compañero abogado o psicólogo; en el mundo de la empresa hay gente, como en todos los ámbitos laborales, que se rige por el estatus, y el tener un título de grado que te homologa al resto de tus compañeros con licenciaturas es positivo en algunas circunstancias, como por ejemplo para optar a un puesto directivo.

Voy a contaros una anécdota: cuando llegué a otro país e intenté convalidar mi

título de Trabajo social, el funcionario de turno me dice que tengo complicada la convalidación ya que mis estudios son de tres años y en su país son nivel licenciatura; y yo le tengo que contar (además de acreditar, claro) que mi carrera ahora en España tiene ese nivel, todo el tema de Bolonia... Y por tanto, otra satisfacción por haber realizado el grado, ya que sin él, realmente hubiera tenido muy difícil, quizás imposible, conseguir esa convalidación.

Y luego me sirvió para repasar viejos conocimientos que tenía *en el desván*, como temas de estadística (spss), adquirir nuevos conocimientos sobre temas de organización, de exclusión social y, como decía, me sirvió para potenciar y adquirir diferentes competencias profesionales.

(G.G.) ¿Habéis echado algo en falta en los estudios que habéis tenido que realizar para obtener el Grado?

(N.L.) Por mi parte, quizás algo de tipo más práctico...

(M.J.) Personalmente he considerado una buena oportunidad el haber podido conseguir el grado sin demasiados esfuerzos y sin tener que dejar ninguna otra actividad.

(A.H.) Yo creo que se podrían haber abordado contenidos que se adaptarán más a las nuevas realidades sociales que los profesionales demandamos; por ejemplo:

- Políticas sociales europeas.
- Nueva legislación relativa al ámbito social.
- Legislación administrativa (procedimiento, protección de datos y contratación).

- La promoción de la autonomía personal y atención a la dependencia.

- Sistemas de calidad y evaluación como herramienta de gestión.

- Perspectiva de género (Violencia de Género, obligaciones del personal social, etc.).

- Gestión presupuestaria.

(A.O.) Yo hubiera deseado una mayor variedad de asignaturas, y asignaturas conectadas más con la experiencia profesional, como nuevas tecnologías o nuevos campos profesionales. Sé que ahora la Universidad, en los nuevos planes de grado, está incrementando la variedad de asignaturas y profundizando en nuevas metodologías. Aunque tengo que decir que la malla curricular que presentó Comillas en aquel momento, era de calidad.

(G.G.) *Me gustaría que hicierais alguna propuesta que consideréis que podría mejorar el acceso al Grado de profesionales ya titulados en Trabajo Social*

(N.L.) Además de colaborar todos en mejorar la cohesión del colectivo profesional, debería haber una mayor información. Todavía existe un desconocimiento por parte de muchos profesionales de cómo acceder al Grado. Igualmente ignoran la existencia de cursos de adaptación que valoran la situación individual y compatibilizan su desarrollo con la actividad profesional. Se que hay compañeros que esperan que con el tiempo y tras una larga trayectoria profesional se equipare la titulación sin necesidad de realizar este curso, pero personalmente opino que es sólo una expectativa y no creo que se vaya a producir una convalidación teniendo en cuenta exclusivamente la trayectoria profesional, máxime siendo algo a nivel de

Europa. Igualmente considero que pese a tener una amplia experiencia y mayores conocimientos prácticos, corren el riesgo de quedarse en una situación de inferioridad frente a aquellos que disponen de una titulación superior.

(M.J.) Me parece que lo que nos podría faltar es experiencia en investigación y sería una buena oportunidad para que se nos aportaran conocimientos y metodología para la realización de investigación sobre aspectos concretos de nuestra práctica. Normalmente la mayoría de los trabajadores sociales no dejamos nunca de formarnos, con lo cual la vuelta de asignaturas de aspectos ya superados me parece un poco perdida de tiempo; aunque yo tuve la ventaja de no tener que hacerlo.

(A.H.) Como decía antes, creo que sobran contenidos teóricos para personas, como yo y como será el caso de muchos compañeros y compañeras, con 20 años de ejercicio profesional activo y especializado. Falta un enfoque de las asignaturas más prácticas que promuevan el reciclaje profesional desde un ámbito más útil. Por lo tanto, mi propuesta es incorporar contenidos como los que antes mencioné, que son los que realmente pueden aportar algo nuevo a quienes llevamos tanto tiempo de ejercicio profesional.

(A.O.) Yo creo que es importante en la implantación de estudios de Grado que las Universidades tengan en cuenta el tema de la conciliación laboral- familiar con los estudios (horarios, lugares de impartición, metodologías...). Que se apueste más por el tema de la enseñanza on line. Y que haya más asignaturas que puedan interesar a los profesionales antes las nuevas realidades emergentes en las que tenemos que intervenir y a las que tenemos que dar respuestas.

(G.G.) A lo largo de vuestras respuestas, habéis mencionado todos/as en algún momento a la falta de dimensión práctica en vuestra experiencia para la obtención del Grado. Al hilo de estos comentarios me gustaría preguntatos si se ha tenido en cuenta, de alguna manera, para la convalidación, vuestra experiencia profesional. De la misma manera me gustaría saber vuestra opinión respecto a cómo se podría articular la colaboración de los/as profesionales en activo, para recoger toda la experiencia generada en la intervención y en la gestión, y poderla aprovechar para este reciclaje que tenemos que llevar a cabo para la obtención del Grado en Trabajo Social.

(N.L) En mi caso se valoró mi experiencia profesional y el plan de estudios que había cursado en la diplomatura. De acuerdo con esto me indicaron qué asignaturas me convalidaban y cuáles debía cursar.

Respecto a la colaboración de profesionales en activo, considero que se podría complementar la parte teórica, que estimo también necesaria, con una parte en la que estos profesionales nos acercasen a su día a día y nos transmitiesen la forma de enfrentar estas situaciones, aprovechando su amplia experiencia y sus muchos conocimientos.

(M.J.) Nuestra experiencia profesional se tuvo en cuenta para convalidar parte de los créditos de la parte práctica (12 de los 60 que constituían el curso). Además se tuvo en cuenta como dato para priorizar la entrada en esas primeras 100 plazas que ofreció la Universidad Complutense; fue la formación académica universitaria la que se tuvo en cuenta para la convalidación de asignaturas.

Respecto a cómo se podría aprovechar nuestra experiencia profesional en este

proceso de convalidación para la obtención del Grado en Trabajo Social, pienso que quizás podría diseñarse un tipo de formación menos teórica y mas de realización de estudios concretos basados en nuestra práctica profesional, a lo largo del curso, suficientemente tutorizados, que tengan precisamente como colofón el trabajo de fin de grado.

(A.H.) Como decía María Jesús, el curso de acceso al Grado que hemos realizado constaba de 60 créditos, de los cuales 12 correspondían al Practicum y se podía solicitar la convalidación acreditando la experiencia profesional de más de 5 años.

En relación a como aprovechar la experiencia de los profesionales en activo, considero que es difícil desde el marco del curso semipresencial en el que he participado. No obstante, una posibilidad sería la presentación al resto del alumnado de los Trabajos Fin de Grado (se han trabajado de forma individual o grupal) ya que en ellos se refleja nuestra experiencia y los temas de interés profesional.

(A.O.) Hay muchas formulas para crear sinergias entre profesionales y mundo de la universidad: facilitar el acceso a profesionales a cargos de profesor asociado y con ello en los concursos que no sólo se valoren criterios académicos, apertura de las revistas de trabajo social de la Universidad para que puedan escribir profesionales...En definitiva, creo que es un problema de actitud, hay universidades que sí que están realizando apertura hacia el mundo profesional, pero hay otras que siguen cerradas y no cambian dicho paradigma.

(G.G.) Después de vuestra experiencia, ¿aconsejarías a los trabajadores sociales hacer el Grado? ¿por qué?

(N.L.) Por supuesto que lo aconsejo. Constituye una excelente oportunidad, no solamente porque aporta a nuestra disciplina unos conocimientos imprescindibles para una titulación superior, sino porque el hecho de que hasta ahora haya sido una diplomatura nos ha relegado a una posición de inferioridad frente a otros profesionales. El Grado nos sitúa en un nivel de igualdad y supone un avance en el reconocimiento del Trabajo Social.

(M.J.) Si, lo vengo aconsejando; insisto, creo que tenemos la formación, lo que nos falta es sólo conseguir la titulación superior, y el Grado es la oportunidad para lograrlo. Por eso animo a los compañeros (como en su momento me animé yo misma) a hacer el Grado; porque tiene que ver con un futuro en que los trabajadores sociales podamos acceder a los máximo puestos de la administración, pasando ya la página de esta situación de que siendo los profesionales que más sabemos en algunas materias (como es en servicios sociales) tengamos que ser dirigidos, “liderados” como se dice ahora, por otros profesionales que tienen menor experiencia y conocimiento es esos temas concretos, pero que el hecho de ser licenciados les ofrecía unas posibilidades que a nosotras nos estaban vetadas. Por eso creo que, de manera colectiva, deberíamos dar pasos en esa dirección.

(A.H.) Yo también lo aconsejo para obtener la titulación, así como para compartir experiencias y conocimientos con compañeros experimentados de profesión. Aunque les diría que, por mi experiencia, algunas asignaturas son interesantes y que el grado, tal y como esta enfocado, tiene naturaleza teórica.

(A.O.) Coincido con todas vosotras en aconsejar hacer el grado de Trabajo so-

cial, y también comparto como argumento el que ello nos permite, por fin, acceder al estatus que nos merecemos los trabajadores sociales mediante este nivel académico. Por otro lado creo que no viene mal reciclarse un poco en temas de formación, aunque en general los trabajadores sociales somos expertos en la formación continua. Creo que el grado puede ser una buena oportunidad para conectar Universidad y práctica profesional, y generar sinergias para ambos mundos que deberían estar más interconectados entre si.

Hemos conseguido el grado de trabajo social, vieja reivindicación de la profesión; ahora toca aprovecharlo, ahora ya no valen excusas para no ejercitar nuestro derecho a obtener este nuevo nivel académico. Pero creo que los retos ahora son otros, todo el tema de los doctorados, el que la Universidad aproveche para abrirse más y conectar praxis y teoría, movilidad profesional internacional y títulos universitarios... Como vemos, hay nuevos temas en la agenda, y muchos de ellos tenemos que abordarlos a corto plazo.

(G.G.) Seguro que algunas de las personas que están leyendo estas reflexiones, estarán ya decididas a hacer el Grado, pero andan dudando de si esperar más adelante, a que se defina mejor, y también es posible que estén dudando a la hora de optar por una u otra oferta formativa para realizarlo ¿Qué les aconsejaríais en este sentido? ¿Que aspectos creéis que deben tener en cuenta a la hora de optar por una u otra oferta para realizar el Grado?

(N.L.) Cuando yo decidí realizar el Curso de Adaptación al Grado no había más opciones, por lo que tampoco tuve mucho donde elegir. Sin embargo, como ha señalado Alejandro anteriormente, me pa-

reció que los contenidos eran de calidad. Este es un aspecto muy importante a tener en cuenta, además del coste, la duración, los horarios, la forma en la que se imparte (presencial, semipresencial, online) valorando la que mejor se ajuste a la situación personal de cada uno.

(M.J.) Yo no puedo aconsejar en genérico, ya que desconozco la totalidad de la oferta de las diferentes Universidades. Los aspectos que yo tuve en cuenta antes de matricularme fueron absolutamente funcionales, del tipo del lugar donde se imparten los estudios; por eso elegí una Universidad en mi ciudad, y que no fuera necesario mucho tiempo de asistencia a clases, por lo que elegí esa opción semipresencial para poder ajustar mejor horarios. Imagino que el precio también puede ser otro indicador y sobre todo cuanto más tiempo pase y mejor se conozcan las ofertas que existen, se podrá valorar tanto el programa en su conjunto como el profesorado que lo imparte, aunque tengo que reconocer que yo no lo hice.

(A.O.) Yo recomiendo que se fijen que el plan de la universidad esté aprobado por la

ANECA, ya que hay universidades que indican que está en trámite y no aprobado. Y si hacen un Master, que sea oficial y no título propio. Que se fijen en los precios, en la metodología (on line, semipresencial o presencial) y en los sistemas de convalidación. Y como conclusión, diría que con la actual legislación todo el mundo tiene que pasar por la universidad, ya que hay gente que piensa que en algún momento alguna universidad u otra institución harán un proceso de convalidación sin examen, ni trabajo de fin de grado, y de momento con los reales decretos actuales esto no será así.

**Respuesta Ganadora Concurso
conectad@s (www.cgtrabajosocial.es):**

Para mí lo más importante que nos aporta la formación superior es la obligatoriedad de realizar estudios sociales y de teorizar sobre nuestra profesión e intervenciones. Por no contar con que nos ponemos al nivel de otros compañeros de trabajo graduados que antes eran licenciados.

**Carmen Ruth Boillos García
Soria**

La educación en trabajo social en Europa; avances y propuestas

Asunción Martínez-Román
Annamaria Campanini

Resumen

La severa crisis está impactando en el trabajo social profesional y en sus instituciones educativas. Como consecuencia, tenemos que preocuparnos más de promover una educación y práctica profesional de calidad. Se ha analizado la literatura profesional internacional referida a Europa, así como documentos de políticas educativas, ponencias y comunicaciones presentadas en los congresos o seminarios por docentes y profesionales del trabajo social. Hemos integrado nuestro conocimiento a través de la experiencia de años promoviendo el trabajo social en Europa desde la Presidencia y el comité Ejecutivo de la Asociación Europea de Escuelas de Trabajo Social (EASSW). El resultado que se presenta es una visión panorámica de los avances, principales preocupaciones y propuestas que se debaten en Europa en el ámbito de la educación teórica y práctica en trabajo social, animando a continuar el trabajo colaborativo iniciado.

Palabras clave

Educación, trabajo social, EEES, Europa, preocupaciones, propuestas.

Abstract

The severe crisis is impacting people, the social work professional and educational institutions. As consequence we have to be more concerned about promoting education and quality practice. We analyzed the international professional literature relating to Europe, as well as educational policy documents, papers presented at conferences and seminars for teachers and social work professionals. We have integrated our knowledge through years of experience in promoting social work in Europe from the Presidency and the Executive Committee of the European Association of Schools of Social Work (EASSW). The result presented is an overview of the main concerns and proposals being discussed in Europe in the field of theoretical and practical education in social work, encouraging further collaborative work already started.

Key words

Education, social work, EHEA, Europe, concerns, proposals.

Autoras

Asunción Martínez-Román

Dra. Sociología.

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales e Instituto Interuniversitario Desarrollo Social y Paz. Universidad de Alicante. Miembro del Comité Ejecutivo de EASSW.
masun.martinez@ua.es

Annamaria Campanini

Trabajadora Social. Dra. Sociología.

Universidad de Milano-Bicocca. Coordinadora de dos redes temáticas europeas *EUSW-Trabajo Social Europeo*.
annamaria.campanini@unimib.it

La educación en trabajo social en Europa; avances y propuestas

1. Trabajo Social en perspectiva europea

Los actuales Grados en Trabajo Social de nuestras universidades han tenido en cuenta la situación de la educación en trabajo social en Europa tal como consta en el *Libro Blanco de Grado de Trabajo Social*¹. El proceso de elaboración de este Libro, se enfocó como una gran oportunidad para desarrollar un trabajo colaborativo entre todas las universidades junto con el Consejo General de Trabajo Social. La perspectiva temporal nos permite considerar la convocatoria de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad) como una iniciativa innovadora que incorporó la experiencia de las investigaciones del Proyecto *Tuning* y proporcionó una doble oportunidad a la educación en trabajo social. Por un lado, la posibilidad de reflexionar con prospectiva de futuro sobre la calidad de la educación universitaria y la práctica en trabajo social y, por otro, de realizar propuestas a los responsables de las políticas educativas de la educación superior. En el Libro se basó el *Documento de Criterios para el diseño de títulos de Grado en Trabajo Social*. Ambos documentos tuvieron en cuenta los perfiles profesionales y los perfiles formativos del trabajo social en Europa y han servido como parte importante de la justificación de los actuales títulos de Grado. Tanto los documentos como las experiencias de implantación en muchas de nuestras universidades, han sido presentados en congresos y seminarios en el ámbito estatal e internacional y se han debatido con colegas docentes y profesionales. Ya tenemos voz en la educación en trabajo social en Europa, pero queremos y podemos involucrarnos más.

Ha habido que esperar hasta el curso 2010-11 para que la ya antigua Diplomatura en Trabajo Social se extinguiese y el proceso de desarrollo de los nuevos Grados se ha encontrado con numerosas barreras incluyendo la mayor de ellas, una muy difícil situación económica, social y política. Pero esto no ha de ser excusa para renunciar al nivel de calidad de la educación que consensuamos, por difícil que sea la situación, todos somos socialmente co-responsables. Y volver a mirar a Europa es muy conveniente.

El interés por el conocimiento de la situación europea comenzó a crecer en los 90' promovido por las políticas educativas europeas de movilidad educativa y laboral, dando lugar a trabajos que han ido proporcionando mapas de la diversa realidad (LORENZ: 1994; LYONS: 1999) pero, también, han permitido la identificación de elementos comunes (CAMPANINI y FROST: 2004). Cabe recordar que términos como *trabajo social* y *trabajadores sociales* no tienen el mismo significado en toda Europa ya que la historia y el desarrollo de la profesión están determinados por las características socioeconómicas, culturales y políticas de cada país. Van Ewijck distingue cuatro acepciones: 1) *Trabajo social* puede tener un significado amplio, un término genérico que se utiliza como denominador común de varias profesiones sociales a las que incluye. 2) También se utiliza en un sentido restringido para denominar una profesión específica que se diferencia de otras profesiones sociales, como es el caso de España. 3) Como una tercera acepción, se puede encontrar utilizado el término *trabajo social* para denominar un sector o una rama de servicios, como son los servicios relacionados con la asistencia social, el bienestar o la educación social en los que intervienen las profesiones sociales. 4) Otra acepción que se ha ido desarrollan-

do es la que se refiere a trabajo social para designar una ciencia que reúne un campo común de práctica, conocimiento e investigación (VAN EWIJK, H.: 2009). Además de la citada denominación de *trabajo social* en su acepción restringida, en algunos países, el *trabajo social* como profesión específica recibe la denominación tradicional de *asistencia social* o *servicio social* y la denominación profesional es la de *asistentes sociales* como es el caso de Italia, Portugal, Rumanía o Bélgica francófona. En el caso de Francia se sigue denominando *asistente de servicio social* y trabajo social se utiliza en su acepción amplia.

En este trabajo nos referimos a *trabajo social* y *trabajadores sociales* como profesión específica y como disciplina, incluyendo en esta acepción a la denominación *asistencia social* y para sus profesionales la de *asistentes sociales*. Sin embargo, esta acepción específica no excluye la consideración de la necesaria interrelación con puntos de vista encontrados en la literatura en un sentido más amplio, ya que esta también incluye nuestra acepción y se comparten contextos políticos, sociales y económicos. Los principales elementos aglutinadores en este contexto heterogéneo, son las orientaciones de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS) y la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) contenidas en la definición internacional de trabajo social o en su código deontológico. Coincidir en lo que se considera la esencia del trabajo social, con sus valores y referentes éticos, es lo que propicia el entendimiento y el encuentro de ámbitos comunes cuando se comparte la promoción de los derechos humanos y la justicia social (MARTÍNEZ ROMÁN: 2007).

La historia de la educación en trabajo social en Europa, también es uno de los fac-

tores explicativos de las diferencias que se pueden constatar. Los países nórdicos tienen muchos elementos en común y trabajan colaborativamente como región destacando sus características específicas (STRAUSS: 2008). Sin embargo, no es una situación homogénea y Suecia destaca por su larga tradición de educación de trabajadores sociales en la universidad, incluyendo formación en investigación y programas de doctorado. Alemania y Austria, también tienen semejanzas de enfoque, en este caso se decantan hacia el sentido amplio del trabajo social.

En los países del Este, durante la etapa comunista, no existía el trabajo social porque no se consideraba necesario y las instituciones educativas de trabajo social existentes se cerraron, sin embargo, con la transición a la economía de mercado de los 90 se ha desarrollado de nuevo la educación por la demanda de profesionales. Esta demanda se debe, en gran parte, a la exigencia de la UE a los países candidatos de aplicar políticas sociales de desinstitucionalización y mejora de las condiciones de vida de los grupos sociales vulnerables. En este sentido, UNICEF ha tenido en estos países un rol clave en la defensa de los derechos de la infancia y su desinstitucionalización. La realidad es que se encontraron con la necesidad de trabajadores sociales sin tener profesionales cualificados, por lo que se reorientó laboralmente a otros profesionales con formación en psicología o pedagogía mientras se formaba en Reino Unido o

notas

1. Convocatoria pública de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad). Proyecto liderado por Octavio Vázquez como Presidente de la Conferencia de Directores de Escuelas de Trabajo Social. http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbj-social_def.pdf

EEUU profesorado que pudiera implantar en las universidades la formación específica en trabajo social. En consecuencia, los perfiles formativos y profesionales en la mayoría de estos países son de influencia anglosajona. Sin embargo, en el caso de los países del Báltico, aunque también han acudido a formarse a EEUU o reino Unido, por razones geográficas se sienten muy próximos a los países nórdicos, especialmente con Finlandia, país que ha ejercido gran influencia en la educación de postgrado y doctorado.

Las realidades hasta ahora más desconocidas por haber sido menos estudiadas, son las de los países de Europa central y Eurasia, sobre los que hay un amplio estudio reciente que compara el proceso de desarrollo de la educación y de la profesión en 20 países² mostrando, una vez más, un panorama diverso. La realidad incluye la antigua Yugoslavia, que tenía educación en trabajo social desde 1950¹ y, en el otro extremo, el caso de Georgia que comenzó a formar trabajadores sociales en el año 2004 y cuya primera promoción se graduó en 2008 (RUTGERS UNIVERSITY: 2008). Otro conjunto de países, con su diversidad pero cuyas características resultan más conocidas en España es el formado por los países del sur de Europa (CAMPANINI, FROST: 2004).

2. Educación inicial en Trabajo Social y Marco Europeo de Cualificaciones

El proceso de convergencia europea en educación superior referida a trabajo social ha tenido un desigual desarrollo en su inicio e implementación. Actualmente se está desarrollando el proceso de convergencia

en las cualificaciones profesionales, para el que se ha establecido como referente común el Marco Europeo de Cualificaciones que clasifica los resultados de aprendizaje en 8 niveles. Esto es necesario porque un título educativo no necesariamente permite acceder al ejercicio profesional y el modo de resolver nuestra movilidad profesional es el reconocimiento de los resultados de aprendizaje como nivel 6 del Marco Europeo de Cualificaciones, que tiene asignados entre 180-240 ECTS. Este Marco todavía no es de obligado cumplimiento porque su elaboración es compleja y cada país debe aplicarlo aprobando su propio Marco. Por ejemplo, en el caso español, se está elaborando el Marco Español de las Cualificaciones en Educación Superior (MECES).

Durante 2008-2010, hemos participado en el proyecto europeo *Tuning Sectoral Framework for Social Sciences. European Qualifications Framework*³, representando al Trabajo Social como parte de las Ciencias Sociales. El objetivo era elaborar un marco común para las Ciencias Sociales teniendo en cuenta los 8 niveles de aprendizaje, elaborado conjuntamente a partir de los marcos de cada país y con un enfoque multidisciplinar. Una vez más, se constató la heterogeneidad de situaciones dependiendo de las políticas de formación educativa y profesional. En el caso español, la situación es bastante caótica, entre otras cosas, debido a la tradicional falta de convergencia de las políticas de educación y de formación profesional. Cuando se visualizan las cualificaciones profesionales que se reconocen desde la educación superior para acceder a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, por ejemplo, en la Familia Servicios Socioculturales, es evidente la falta de una planificación integrada entre los ministerios implicados por lo que esta sería una ocasión excelente para racionalizar con la

participación de las partes implicadas, por ejemplo, Trabajo Social.

La situación al respecto en Francia es grave. Por una parte, todavía no ha iniciado el proceso de adaptación de los nuevos títulos educativos según los criterios del proceso de Bolonia. Se acaba de aprobar un Diploma de 180 ECTS, en 6 semestres, estando previsto que la reforma de los estudios de *asistente de servicio social* se aplique voluntariamente en el curso 2012/13 y obligatoriamente en el siguiente⁴. En segundo lugar, después de esperar tanto tiempo, han saltado las alarmas porque la nueva normativa que reconoce a profesionales asistentes sociales el nivel de grado o licenciatura a efectos europeos, con inclusión en el Nivel 6 del Marco Europeo de Cualificaciones Profesionales, sin embargo, para el mismo Marco de Cualificaciones en Francia lo incluye en el Nivel 3 (bachiller más 2 años). Por ello las Asociaciones profesionales están denunciando que no queda garantizado el reconocimiento a efectos laborales (presumiblemente por el costo que debería asumir la administración pública con sus asistentes sociales), que la obtención del grado dependerá de los centros educativos⁵, generando desigualdades e incertidumbre y que las universidades podrán decidir qué título reconocen para acceder a un Máster. La evidente interrelación entre la formación y el ejercicio profesional está siendo objeto de diversos estudios, pero el conocimiento que se obtiene es diferente según el encargo, por ejemplo, un estudio sobre cualificación profesional en trabajo social (HUSSEIN: 2011) con perspectiva de calidad en el empleo, que se ha basado en cuestionarios dirigidos a organismos públicos que no siempre han contestado o lo han hecho insuficientemente por no haber llegado a la persona adecuada. Un buen ejemplo, es un estudio más riguroso sobre cualificaciones en el ámbito del

trabajo social desde una perspectiva de comparación de las diferentes profesiones que intervienen en la atención a menores. (MATTHIES: 2011).

En relación a la **estructura del sistema**⁶, las orientaciones iniciales del proceso denominado de Bolonia marcaban una estructura dual, con una formación inicial para acceder al empleo (Bachelor o Grado) y un segundo nivel de formación avanzada, Master o Postgrado), posteriormente se podría realizar el Doctorado. La estructura dual la han adoptado todos los países pero no hay convergencia total en la carga de créditos. El primer nivel debía de consistir en programas de 180 ECTS⁷ y el segundo de 120 ECTS. La realidad actual es que la mayoría de los países sí ha establecido

notas

2. Albania, Armenia, Azaerbaijan, Bielorusia, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Kazakstán, Kosovo, Kirgizstan, Moldova, Montenegro, Macedonia, Rumania, Rusia, Serbia, Tajikistan, Turkmenistan, Ucrania, Uzbekistan

3. Tuning Sectoral Framework for Social Sciences. European Qualifications Framework. Final Report 2008-2010. Bilbao: Universidad de Deusto- European Comission-EAC.

4. Arrêté du 25 août 2011 modifiant l'arrêté du 29 juin 2004 modifié relatif au diplôme d'Etat d'assistant de service social. Journal Officiel de la République Française, 14.09.2011.

5. Institutos Regionales de Trabajo Social, para diversas profesiones sociales.

6. No todos los países partían de la misma estructura ni el mismo nivel educativo. Ya tenían la estructura de dos ciclos con anterioridad a estos acuerdos Reino Unido, Irlanda, Malta, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Letonia, Polonia, Turquía y Grecia.

7. ECTS es la unidad de medida que permite la convergencia de las formaciones recibidas en los diferentes países europeos, 1 ECTS tiene el mismo (European Credit Transfer and Accumulation System) aunque las horas equivalentes puedan oscilar en una horquilla establecida. Esto facilita la movilidad de estudiantes y la profesional. Los planes de estudio se organizan en semestres. Cada semestre se cursan 30 ECTS.

programas de estudio de 180 ECTS, organizados en 6 semestres, lo que equivale a una duración de tres años como es el caso de Alemania, Italia, Austria o Polonia. Sin embargo, también hay otros países que han optado por una formación de 6 semestres y medio, otros países por títulos de 210 ECTS, en 7 semestres, como el caso de Dinamarca y otros han establecido 240 ECTS, organizados en 8 semestres, como España, Chipre o Edimburgo.

En síntesis, teniendo en cuenta la situación de partida antes de la reforma, en unos casos, el proceso de convergencia ha incrementado el nivel educativo previo por encima de los anteriores 180 ECTS, como el caso de España que pasa a una formación ampliada a los 240 ECTS pero, en otros casos, hay países en los que antes ya tenían implantado un nivel de licenciatura de cuatro años de duración y con la reforma europea se han visto obligados a una disminución del nivel de la educación inicial al reducirla a los 180 ECTS, por ejemplo Rumanía o Portugal. Estos países que tenían antes más años de formación, valoran muy negativamente la disminución de la calidad y reclaman una nueva reforma porque temen una degradación progresiva de la calidad de la práctica profesional, además de la pérdida de reconocimiento de la especificidad profesional. Otro ejemplo de divergencia la encontramos entre países del Reino Unido, que ya tenían la estructura dual antes de las reformas europeas pero incrementaron en 2003 la formación de trabajadores sociales (6 semestres, 180 ECTS), integrándola en la universidad. Sin embargo, Escocia mantiene un sistema diferente, de 4 años de formación (2 teóricos + 2 prácticas campo), y ya tenía una larga tradición de educación universitaria que le ha permitido consolidar la investigación con programas de doctorado en trabajo social iniciados hace muchos años.

Pero más allá del distinto número de ECTS de las titulaciones, queremos destacar las diferencias en los **contenidos de la educación** a la que se dedican esas horas de formación debidas a la variabilidad del peso de ECTS dedicados a la formación específica teórica y práctica en trabajo social. Por ejemplo, en el caso de Italia, el trabajo social no está reconocido como disciplina. La formación básica o de Grado, ha de tener 180 ECTS según la regulación pero el perfil formativo específico en trabajo social sólo obliga a 15 ECTS teóricos y 18 ECTS de formación práctica externa. Gran parte de las universidades se atienen a estos mínimos no contratando profesorado con titulación específica ni práctica profesional en trabajo social, por lo que el profesorado de las asignaturas específicas es, por ejemplo, de Sociología (CAMPANINI: 2009; Fargión, 2009).

En el caso de Reino Unido, se está planificando una nueva reforma de la educación en trabajo social debido a la alarma social causada por el fallecimiento de un bebé que parece no fue suficientemente protegido por los servicios sociales, incluyendo la parte de responsabilidad del trabajo social. Entre otros cambios se proponen: a) Incrementar la rigurosidad de los criterios de selección del alumnado que se admite para cursar trabajo social incluyendo test y entrevistas personales en las que participen empleadores, personas usuarias y profesionales. Como criterios de selección encontramos: capacidad intelectual, capacidad de análisis, y las cualidades personales tales como la resistencia emocional, la empatía y el uso de la autoridad; b) Revisar la formación que se está proporcionando (KINMAN: 2010); c) Mejorar la calidad de las oportunidades de prácticas de campo que se ofrecen, seleccionando rigurosamente las entidades para asegurar que el estudiante pueda aprender; d) Introducir

una regulación más transparente (SOCIAL WORK REFORM BOARD: 2010).

En relación a las **prácticas externas**, que también denominamos **de campo**, en un estudio anterior (MARTINEZ: 2007) se identificaron tres tendencias cuya vigencia hemos podido constatar:

1. Énfasis en el incremento del peso relativo de las prácticas en campos de intervención profesional, desde la perspectiva del conjunto curricular. Supervisadas y en una entidad de calidad que garantice oportunidades de aprendizaje (VAN HEES: 2010, MAIDMENT: 2011) con una evaluación basada en adquisición de competencias (VITALI: 2011). Estas prácticas se pueden realizar desde el primer curso (o comenzar a partir de segundo curso), con un incremento gradual hasta el último año del programa de estudios; y pueden incluir un último semestre intensivo o, incluso, un año completo al finalizar el programa. Por ejemplo, algunos de los programas alemanes se estructuran en tres años de estudios y durante el cuarto año, se realiza una práctica remunerada en instituciones sociales (contrato laboral de formación, con supervisión de la universidad y la institución). Las ventajas e inconvenientes de las prácticas remuneradas (MANTHORPE: 2011) se debaten ahora en Reino Unido como uno de los aspectos más innovadores de su nueva reforma de la formación en trabajo social. La propuesta plantea un año de práctica supervisada cuya evaluación positiva es condición para poder obtener la licencia profesional (HM GOVERNMENT: 2010).
2. Mayor reconocimiento del rol docente de trabajadores sociales que ejercen profesionalmente en esos campos de prácticas y que se co-responsabilizan como tutores de la docencia práctica en su ámbito laboral, junto con el profesorado de la institución educativa. Este reconocimiento plantea la necesidad de que los *tutores* de las prácticas, obtengan una acreditación docente y, complementariamente, la adquisición de un compromiso por parte de las instituciones educativas de proporcionar la formación adecuada para ello. Pero también se pide que tengan experiencia profesional.
3. Incrementar la integración entre la formación teórica y la práctica. Como ejemplo de estrategias para conseguirlo se señalan las siguientes: metodologías de aprendizaje basadas en la realización de proyectos y resolución de problemas; trabajo conjunto entre docentes y trabajadores sociales profesionales en proyectos de investigación sobre la práctica profesional del trabajo social, integrando a los estudiantes en los equipos; y la implicación de las instituciones docentes en convenios de colaboración o prestación de servicios con entidades públicas y privadas de su ámbito territorial, con participación de los estudiantes.
4. La implicación de las personas usuarias, de empleadores y profesionales en la formación práctica en trabajo social pero, también, en el diseño e implementación de los perfiles formativos, en la selección de estudiantes, la docencia y evaluación, como se explicará más adelante (SHARDLOV: 2011). Se trata de formar comunidades de aprendizaje reconociendo lo saberes y experiencia de cada cual, estableciendo unas relaciones simétricas. Es un medio muy adecuado para el aprendizaje del reconocimiento del rol valioso de todas las

personas, reforzando las potencialidades y promoviendo la autonomía (VAN EWJK: 2009).

La elaboración y defensa de una **tesis o trabajo de fin de Grado** es obligatoria en once de los veintiséis casos estudiados: Alemania, Dinamarca, Eslovenia, Estonia, Francia, Grecia, Holanda, Italia, Lituania, Noruega. En Finlandia, existe la obligatoriedad de una tesis de Master con la peculiaridad ya citada de que, actualmente, el Master es el nivel formativo que capacita para el ejercicio profesional y no lo permite el nivel de Bachelor. Este trabajo final tesis tiene como objetivo la integración teoría-práctica y la iniciación a la investigación sobre la práctica profesional del trabajo social. Hay universidades que promueven su realización en otro país.

Existe una oferta formativa que promueve la convergencia educativa en trabajo social con inclusión de contenidos de **trabajo social comparado europeo e internacional**, tanto integrada en la oferta general de la formación de Grado como en cursos de Postgrado (Master o especialización). Otra modalidad es la oferta específica educativa que puede dar lugar tanto a la obtención de un título propio completo como a módulos formativos, la lengua es el inglés. Está avanzando la propuesta de una *convergencia internacional* en la formación en trabajo social incluida en el curriculum de la educación inicial y en la formación de postgrado, por ejemplo, con referencias a la globalización y el trabajo social; pensar en términos de transnacionalidad y transculturalidad; saber comprender y analizar los efectos de procesos globales y regionales en la etiología de los problemas sociales y desarrollar respuestas (junto con otros grupos profesionales) para solucionar estos problemas a nivel internacional y regional; conocimiento de las instituciones in-

ternacionales y qué impacto tienen en las políticas nacionales (LYONS: 2006,2006b).

Esta tendencia se ve reforzada por el interés, también creciente, de otros continentes en establecer perfiles formativos que consideren el Trabajo Social internacional. Programas financiados por la Unión Europea han promovido diferentes acciones de movilidad entre países y han generado interesantes investigaciones, experiencias y publicaciones. Como ejemplos, cabe destacar la formación en el año 2001 de la Red Temática EUSW. European Social Work. Commonalities and Differences, coordinada por la Annamaria Campanini⁸ o la amplia red Thematic Network "EUSSW-European Platform for Worldwide Social Work", coordinado por la Annamaria Campanini (2005-2008), con 95 socios que provienen no solo de instituciones educativas sino, también, representantes de asociaciones profesionales y empleadores. Comparativamente, en España, nuestros docentes y estudiantes tienen menos habilidades de comunicación en lenguas extranjeras que otros países europeos, lo que resulta un obstáculo en el acceso a programas educativos interuniversitarios y transnacionales.

La **participación de las personas usuarias** de los servicios en la formación de trabajadores sociales, se está aplicando en muchos países, tanto en el nivel de formación inicial como en postgrados y doctorado, en la formación teórica y en las prácticas externas (DUFFY: 2009). Con esta participación se promueven oportunidades de aprendizaje activo de establecimiento de unas relaciones profesionales simétricas, en las que trabajadores sociales no asuman roles de expertos que deciden sobre la vida de las personas (DUFFY: 2011, SKILTON: 2011). Las personas usuarias consideran que lo más importante del trabajo social son sus aspectos relacionales, valorando

positivamente a trabajadores sociales que establecen buenas relaciones interpersonales, les escuchan y respetan, considerando a cada persona en su globalidad en vez de centrarse sólo en problemas particulares. Sin embargo, manifiestan que lo frecuente es que apenas haya relación interpersonal por lo que no se sienten escuchados ni tratados de modo individual (MANTHORPE: 2008). Estas valoraciones nos hacen preguntarnos qué formación se está dando y con qué resultados en la práctica profesional, asegurándonos que las habilidades básicas de empatía y comunicación están consolidadas al finalizar el primer curso, de lo contrario no se debería de poder seguir estudiando (FORRESTER: 2008). En un reciente artículo se ha planteado la pertinencia de comenzar a implicar a las personas usuarias (también incluye a las familias) en nuestras universidades, en coherencia con el Libro Blanco de Grado en Trabajo Social (MARTÍNEZ-ROMÁN: 2010). En la Universidad de Alicante comenzamos con la primera experiencia en el curso 2010-11 muy valorada por estudiantes, profesionales y docentes. Asimismo se ha realizado un proyecto de innovación en este sentido en la Universidad de Valladolid.

3. Postgrado y Doctorado en Trabajo Social: la relevancia de la formación en investigación

El segundo ciclo puede tener un carácter de especialización profesional, incluyendo la formación avanzada en investigación que se suele dirigir a la propia práctica profesional, o centrarse en el desarrollo de capacidades de investigación. La producción del conocimiento es crucial para todas las

profesiones y, para el trabajo social, es un problema particularmente complejo. La dificultad de definir los ámbitos y límites profesionales ha dificultado el desarrollo del conocimiento específico del trabajo social y la disciplina con su propia autonomía. La investigación se ha convertido en un elemento clave en el proceso de acreditación a nivel científico de la disciplina en Europa (CAMPANINI: 2004), así como un elemento básico del proceso de formación según los documentos relativos al proceso de Bolonia. En el debate sobre la reforma de la educación superior, la complementariedad entre investigación y educación juega un papel relevante, debido que el trabajo social tiene una tradición de investigación notable en numerosos países y, en otros, se están desarrollando líneas de investigación en instituciones que antes se limitaban a la educación. La investigación sobre la práctica profesional pretende superar las dificultades que ha tenido el trabajo social para describir los procesos de intervención y para demostrar la validez de su acción, incrementando el conocimiento.

En Reino Unido han identificado lo que denominan *círculo de resistencia* a desarrollar la capacidad investigadora en trabajo social. Históricamente hubo muy poca formación en métodos de investigación, con presiones en los programas para centrarse en la formación de las competencias prácticas, esta ausencia de formación investigadora ha conducido a que los profesionales no investigaran, estableciéndose un círculo. Para revertir esta situación se ha desarrollado una estrategia de promoción de la

notas
8. 2001-2004 Participantes de Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, España, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania y Suecia.

investigación de la práctica profesional y sus contextos con el fin de que aporte evidencias para el trabajo social y los servicios sociales; la cooperación con otras universidades a escala nacional e internacional. Por ejemplo, el Master europeo *MACCESS-Master of Arts in Comparative Social Studies* es una iniciativa de partenariado entre las universidades London Metropolitan (UK) y Zuyd University of Applied Sciences (Holanda), que promueve el desarrollo de investigaciones comparativas en el sector del trabajo social y la política social. Hay diversas iniciativas pero entre las dificultades de su sostenibilidad encontramos dificultades de financiación de profesorado y de los estudiantes así como barreras de idioma.

El **doctorado** en trabajo social no se ha desarrollado uniformemente en Europa ya que la formación ha tenido lugar en instituciones no universitarias o en el seno de universidades de ciencias aplicadas que no estaban autorizadas a ofertar estudios de doctorado. A pesar de ello, hay países en los que se han organizado estudios de doctorado desde hace tiempo y han contribuido de manera significativa al desarrollo de la investigación en trabajo social como Escocia o Suecia, país en el que el doctorado está presente desde hace muchos años con líneas de investigación sobre problemas sociales, métodos de trabajo social y condiciones de vida de los diferentes grupos de personas usuarias. Una experiencia de interés es TISSA, fundada en 2002 como resultado de un proyecto TEMPUS, una red de doctorado que ofrece un foro para que los jóvenes doctorandos puedan presentar sus trabajos y enriquecerlos en un contexto internacional, con profesores expertos. Otra experiencia a destacar es *INDOSSW-International Doctoral Studies in SW* organizado por las universidades Lubjiana, Jyväskylä (Finlandia), Alice Salomon (Berlín) ⁹. Este

programa ha sido concebido para doctorandos interesados en la investigación comparativa e interdisciplinar. Lamentablemente todas estas experiencias tienen dificultades de sostenibilidad por dificultades de financiación.

En Finlandia, la investigación está integrada con la formación y la práctica desde los años 80 gracias a la creación de nueve centros de competencia y de un Instituto SOSNET- Red Finlandesa de Universidades con estudios de trabajo social en la que participan todas las universidades. Este Instituto ofrece una formación para profesionales y doctorandos a nivel nacional y juega un papel importante en el sostenimiento de la enseñanza del primer ciclo de estudios y de la cooperación internacional. Promueven la investigación, la enseñanza y la influencia de la universidad como actor social en el contexto regional.

El mismo objetivo pero con una perspectiva más europea se encuentra en la universidad de Ostrava, que ha creado el *Instituto Europeo de Investigación para el Trabajo Social* del que forman parte diferentes universidades.

Otros ejemplos de Centros de investigación en trabajo social son *CERTS*, una experiencia transnacional organizada por universidades, instituciones y organizaciones, la *Fundación Campbell*, el *Instituto de Práctica de Trabajo Social Basada en la Evidencia* o el *Social Care Institute for Excellence* en el Reino Unido. En un plano más internacional, es interesante subrayar una red de centros de investigación *Inter Centre Network for the Evaluation of Social Work Practice*-INTSOCEVAL, formado por numerosos Centros de Europa y América del Norte. Su objetivo es evaluar las prácticas de investigación existentes y las innovaciones, promover la influencia de los profesionales, usuarios y otros miembros del personal en los ser-

vicios en los programas y el diseño de la investigación. La red facilita intercambio de información, desarrolla estudios comparativos y difunde a nivel internacional los trabajos de los socios.

Todas estas experiencias comparten el reconocimiento de la interrelación que hay entre teoría y práctica. La tendencia es la integración y retroalimentación *teoría-práctica-teoría*, a través de la investigación, esto significa un cambio de paradigma en el que teoría e investigación van de la mano. Si la calidad de la práctica profesional y su contexto son relevantes para el avance del trabajo social, la investigación sobre la práctica profesional supone una transformación de la identidad profesional y el reconocimiento de su saber experto (JÚLÍUSDÓTTIR: 2006).

La participación en un Seminario Europeo de investigación nos ha permitido constatar los temas actuales de investigación¹⁰, entre los que destacamos los siguientes;

- a) Efectos de los contextos políticos, sociales y económicos en el bienestar de la población y en el trabajo social.
- b) Grupos sociales vulnerables (menores, jóvenes, personas mayores, personas inmigrantes, mujeres, personas con enfermedad mental, con discapacidad, minorías étnicas, etc.)
- c) Personas con mayor riesgo o más excluidos.
- d) Intervención desde la práctica del trabajo social en las políticas.
- e) Implicación de las personas usuarias en los servicios y en la educación de trabajadores sociales.

- f) Género y sexualidad en trabajo social. Violencia machista.
- g) Educación en trabajo social. Evaluación resultados. Nuevas metodologías
- h) Práctica del trabajo social con menores de familias en proceso de divorcio

En el caso de los países en transición, un tema recurrente de investigación es la identidad profesional del trabajo social. Se señaló el reciente desarrollo de la investigación sobre la práctica profesional, las ventajas de la metodología cualitativa, la incorporación de estudiantes y personas usuarias como miembros del equipo investigador. Entre las dificultades comunes para el desarrollo de la investigación se señaló la dificultad de acceso a financiación.

4. Conclusiones y sugerencias de aplicación a la educación en trabajo social en España

Como hemos ido exponiendo anteriormente, la grave crisis global no puede dejar indiferente a los actores de la educación en trabajo social. Volver a dirigir la mirada a la situación en Europa nos ayuda a compartir reflexiones, a aportar nuestras buenas prácticas y aprender de las ajenas, a trabajar colaborativamente para seguir

notas 9. En cooperación con las universidades de Siegen (Alemania), Anglia-Ruskin (UK), Haifa (Israel) y Colombo (Siri Lanka).

10. Seminario Internacional *Traditions of Social Work Research in European Schools of Social Work* Tallinn University, Noviembre 2011.

profundizando y fortaleciendo los aspectos comunes del trabajo social que incluyen la intervención en las políticas para lograr una Europa más justa y humana (IFSW-European Region: 2010). El trabajo social es un reflejo del contexto político pero también influye en él (LYON: 2006).

Se ha señalado que *actores* somos muchos, no sólo el profesorado universitario sino, también, profesionales del trabajo social, especialmente, quienes son *tutores* en las prácticas externas, las entidades que acogen a estudiantes en prácticas, las personas usuarias de los servicios con quienes desarrollamos la labor profesional y las entidades que emplean a profesionales. Sin olvidar el rol de las asociaciones europeas e internacionales de educación y práctica profesional (EASSW, AIETS, FITS) que llevan nuestra voz a las instituciones políticas europeas y mundiales y nos proporcionan marcos de actuación de acuerdo con los fines y valores del trabajo social.

La integración y retroalimentación *teoría-práctica-teoría*, a través de la investigación significa un cambio de paradigma en el que teoría e investigación no pueden ir por caminos divergentes. Hay que fortalecer las buenas experiencias de colaboración existentes entre ámbito educativo y profesional, divulgándolas para promoverlas. Esto contribuirá a fortalecer la identidad profesional y el reconocimiento de su saber experto.

Bibliografía

CAMPANINI, Annamaria, FROST, Elizabeth (ed.) (2004): *European Social Work. Commonalities and Differences*, Roma, Carocci.

CAMPANINI, Annamaria (2009): 'Social Work in Italy, Problems and Perspectives'. *Locus Soci@l*, 3, p. 36-47.

DUFFY, Joe (2009): 'Citizens as social work educators in a post-conflict society: reflections from Northern Ireland', *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, p. 53-63.

—, Joe et al. (2011): 'Service User and Carer Involvement in Role-plays to Assess Readiness for Practice', *Social Work Education* DOI: 10.1080/02615479.2011.639066

FARGION, Silvia. (2009): *Il servizio sociale. Storia, temi e dibattiti*. Laterza: Bari.

FORRESTER, Donald; Kershaw, Sophie; Moss, Helen; Hughes, Laura (2008): 'Communication skills in child protection: how do social workers talk to parents?', *Child and Family Social Work*, 13, p 41–51.

HM GOVERNMENT (2010): *Building a Safe a Confident Future: Implementing the recommendations of the Social Work Task Force* http://www.dh.gov.uk/prod_consum_dh/groups/dh_digitalassets/@dh/@en/@ps/documents/digitalasset/dh_114251.pdf

IFSW-European Region (2010): 'Standards in Social Work Practice meeting Human Rights'. Berlin: International Federation of Social Workers-Europe.

JÚLÍUSDÓTTIR, Sigrún (2006): 'The Emerging Paradigm Shift in Social Work - in the Context of the Current Reforms of European Social Work Education', *Social Work & Society*, Volume 4, Issue 1.

KINMAN, Gail, GRANT, Louise (2010): 'Exploring Stress Resilience in Trainee Social Workers: The Role of Emotional and Social Competencies', *British Journal of Social Work*, p. 1-15 UK, Oxford University Press.

HUSSEIN, S. (2011): *Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA). Final Report*. London: General Council Care Council and Skills for Care & Development.

LORENZ, Walter (1994): *Social Work in a Changing Europe*, Routledge, Londres.

LYONS, Karen (1999): *International Social Work: themes and perspectives*, Aldershot: Ashgate.

LYONS, Karen (2006 b): 'Globalization and Social Work: International and Local Implications', *British Journal of Social Work*, 36, p. 365-380 UK, Oxford University Press.

LYONS, Karen, Lawrence, Sue (Eds) (2006): *Social Work in Europe: Educating for Change*, Birmingham, Venture Press.

MAIDMENT, J. & Crisp, B. R. (2011) 'The impact of emotions on practicum learning', *Social Work Education*, vol. 30, no. 4, pp. 408-421.

MANTHORPE, J. et al. (2008): 'There Are Wonderful Social Workers but it's a Lottery': Older People's Views about Social Workers'. *British Journal of Social Work*, 38, p. 1132-1150 UK, Oxford University Press.

MANTHORPE, Jill; HARRIS, Jess; HUSSEIN, Shereen (2011): 'Social Work Educators' Views and Experiences of Grow Your Own Qualifying Programmes in England', *Social Work Education*, 30:8, 882-894.

MARTÍNEZ-ROMÁN, M. Asunción (2007): 'Social Work in Europe: The Bologna Process and the Challenges for the Future of Social Work' en Frost, E. y Freitas, M.J. (coord..) *Social Work Education in Europe*. Roma: Carocci, p. 23-37.

MARTÍNEZ-ROMÁN, M. Asunción (2010): La incorporación de los usuarios en la educación teórica y práctica de los Trabajadores Sociales: ¿Convergencia con Europa? *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Sociales*, Vol 68, 132, p. 223-239.

MATTHIES, Aila-Leena (2011): 'Social Service Professions Towards Cross European Standardisation of Qualifications'. *SW & S-Social Work & Society. International Online Journal*. Vol. 9, 1.

RUTGERS UNIVERSITY CENTER FOR INTERNATIONAL SOCIAL WORK (2008): *Social Work Education and the Practice Environment in Europe and Eurasia*. USAID-United States Agency for International Development.

SHARDLOV, Steven, Scholar, H., Munro, L., MacLaughlin, H. (2011): 'The nature of employer's involvement in social work education: An international exploration', *International Social Work*, p. 1-12 DOI: 10.1177/0020872811418993.

SKILTON, C. J. (2011) 'Involving experts by experience in assessing students' readiness to practise: the value of experiential learning in student reflection and preparation for practice', *Social Work Education*, 30, no. 3, p. 299-311.

SOCIAL WORK REFORM BOARD (2010): *'Building a safe and confident future: On year, on. Diciembre 2010* implementing the recommendations of the Social Work Task Force.

STRAUSS, H. (2008): 'Contemporary trends and shifts in education and policy Regional Perspectives: Social Work in the Nordic countries', *International Social Work* 51; 253.

VAN HEES, G., GEIBLER-PILTZ, B. (2010): *Supervision Meets Education*. Supervision in the Bachelor of Social Work in Europe. Maastricht, CESRT/Zuyd University.

VAN EWIJK, Hans (2009): 'Citizenship-based social work' *International Social Work*, 52, 167-179 .

VARIOS AUTORES (2010) *Tuning Sectoral Framework for Social Sciences. European Qualifications Framework*. Final Report 2008-2010. Bilbao: Universidad de Deusto- European Comission-EAC.

VITALI, Sharon (2011): 'The Acquisition of Professional Social Work Competencies', *Social Work Education*, 30, 2, 236-246.

Transformando el futuro y estableciendo un contexto para el cambio

Tassé Abye

Resumen

En el siguiente artículo Abye Tasse desarrolla la reciente actual educación en trabajo social en Etiopía, un país que hasta 2004 no contó con ningún programa formal de educación en trabajo social. ¿Cómo fue posible que Etiopía desarrollase los tres niveles de educación universitaria en trabajo social en tan poco tiempo? ¿Es posible para un país como Etiopía, que tiene unos recursos en general muy limitados y recursos humanos escasos para impartir programas de educación superior en trabajo social de buena calidad? ¿Qué explica “el éxito” de la escuela de trabajo social de la Universidad de Addis Abeba para atraer a algunos de los mejores estudiantes que el país había producido? En este artículo se desarrollan estas y otras cuestiones.

Palabras clave

Etiopía, Addis Abeba, escuela de trabajo social, grado, educación, estudiantes.

Abstract

In the following article Abye Tasse develops the recent current education in social work in Ethiopia, a country that until 2004 did not possess any formal program of education in social work. How come that Ethiopia could develop all the three level of university education in social work in this very short span of time? Is it possible for a country like Ethiopia, that had a very limited resource in general and limited or no human resource in social work education in particular to deliver quality higher education in social work? What explain “the success” of the school of social work at AAU of attracting among the best students that the country had produced? Who are the actors and their role in this most incredible experiment of development of higher education in social work? In this article these and other questions develop.

Key words

Ethiopia, Addis Abeba, school of social work, degree, education, students

Autor



Tassé Abye

Universidad de Nouakchott, Mauritania

Doctor en trabajo social.

Consejero del Presidente de la Universidad de Nouakchott. Mauritania.

Profesor en la escuela de trabajo social y en el departamento de sociología.

Transformando el futuro y estableciendo un contexto para el cambio

Innovación en la educación superior africana: construyendo una escuela de trabajo social en Etiopía.

Introducción

Etiopía, un país que no había tenido ningún programa formal de educación en trabajo social durante al menos tres décadas (1975-2004), ha organizado en menos de siete años todos los niveles de educación en trabajo social en la Universidad de Addis Abeba (2004-2011). Los estudiantes pueden matricularse en los programas de grado, máster y doctorado. La escuela ya ha concedido doctorados a dos de sus estudiantes y más de 30 han alcanzado diferentes pero prometedoras fases en su investigación y finalización de su tesis. En el momento de redactar este artículo, ha comenzado el proceso de examinación de un tercer candidato y la defensa de su tesis. Dos estudiantes de la primera promoción del programa de máster han logrado su doctorado en la Universidad de Illinois en Chicago, un socio estratégico de la escuela. La escuela ha matriculado en 2011 a la octava promoción de estudiantes de máster y cuenta con más de doscientos graduados con un máster en trabajo social. Más aún, el primer grupo, de cerca de 80 estudiantes, del programa de grado, que comenzaron su educación en 2008, se graduarán durante el presente año académico. El cuarto grupo de estudiantes de grado comenzaron sus estudios en 2011. Un número de programas de acción innovadores,

dirigidos a afrontar problemas comunitarios han sido implementados por la escuela. Estos programas, a menudo apoyados por ONG internacionales, organizaciones gubernamentales bilaterales y multilaterales, señalan la importancia de la cooperación entre universidad y comunidad, que está en la base de los principios y visión de la escuela.

Es interesante apuntar que existe un número importante de países africanos con programas de grado en trabajo social o nivel equivalente. Algunas de estas escuelas comenzaron sus actividades hace al menos cuatro décadas. Sin embargo, sólo un número limitado de universidades en el continente imparte programas de máster y doctorado en trabajo social.

¿Cómo fue posible que Etiopía desarrollase los tres niveles de educación universitaria en trabajo social en tan poco tiempo? ¿Es posible para un país como Etiopía, que tiene unos recursos en general muy limitados y recursos humanos escasos para impartir programas de educación superior en trabajo social de buena calidad? ¿Qué explica “el éxito” de la escuela de trabajo social de la Universidad de Addis Abeba para atraer a algunos de los mejores estudiantes que el país había producido? ¿Quiénes son los actores y su papel en este increíble experimento de desarrollo de la educación superior en trabajo social? Tras siete años de diferentes vaivenes, ¿hacia dónde se dirige ahora la educación en trabajo social en Etiopía? ¿Qué podemos aprender de un inventario y evaluación de los últimos siete años para diseñar una nueva dirección para la educación del trabajo social en Etiopía en general y en la Universidad de Addis Abeba en particular? Estas son las preguntas que este artículo intenta abordar a la vez que propone algunas perspectivas basadas en mi propia experiencia como

primer decano y uno de los miembros fundadores de la escuela de trabajo social y desarrollo social de esta universidad.

Una breve historia de la educación en trabajo social en Etiopía nos dará el contexto en el que tuvo lugar este reciente experimento. El papel de múltiples actores y la situación global que permitieron su lanzamiento serán discutidos. La segunda parte introducirá los diferentes procesos en el desarrollo de la escuela de trabajo social y las múltiples etapas que ha tenido que atravesar durante sus siete años de existencia; su éxito y limitaciones serán debatidos. Finalmente presentamos nuestra conclusión y sugerencias para futuros desarrollos desde la perspectiva de un actor involucrado en esta empresa tan gratificante.

Breve historia de la educación en trabajo social en Etiopía: Un relato personal

El régimen militar que tomó el poder en Etiopía en 1974 cerró las puertas de una de la más vibrantes escuelas de trabajo social en la Universidad de Addis Abeba. Curiosamente fue la única escuela que el gobierno de entonces decidió clausurar. El fallecido Profesor Seyoum Gebreselleassie, uno de quienes dieron su *lettre de noblesse*¹ a la educación en trabajo social en Etiopía, explica que la razón invocada por los oficiales gubernamentales fue que: “el trabajo social es un concepto burgués; no existen los problemas sociales en un estado socialista”². Uno nuevo, con el título de administración social, que no duró mucho, reemplazó al anterior programa. En

el entendimiento del entonces régimen, parece que lo social tenía que ser administrado.

La escuela de trabajo social llevaba funcionando 16 años cuando fue cerrada en 1975. La Escuela de Trabajo Social “inicialmente ofrecía un diploma de dos años y se transformó en un programa de grado en 1966” (Tadele: 301). Creada en 1959, seis años después de la apertura de la primera universidad del país, entonces llamada Colegio Universitario de Addis Abeba, la escuela de trabajo social se situaría entre las mejores escuelas en Etiopía, comparable en prestigio con la facultad de Derecho de la misma universidad. Durante su existencia, la escuela produjo brillantes trabajadores sociales, educadores, legisladores y activistas. Un número limitado de graduados continuaron sus estudios, principalmente en universidades estadounidenses, entre las cuales Columbia y Michigan atrajeron a un número de ellos.

notas

* Nota de la traductora: en francés en el original.

1. Conversación con el Profesor Seyoum Gebreselleassie en 2004.

2. Conversación con el Profesor Andreas Esheté en 2003

El cierre de la escuela en 1975 parece, sin embargo, más formal que una realidad. Los profesores de la escuela de trabajo social y, entre ellos, el fallecido Profesor Seyoum y el Profesor Andargachew Tesfaye continuaron enseñando al menos seis módulos de trabajo social dentro de los programas de sociología. Gash Seyoum solía llamar a estos módulos “los módulos clandestinos de trabajo social”. Escribiendo sobre la educación en sociología en la Universidad de Addis Abeba, Tadele explica, “La segunda fase de formación en sociología ha coincidido con la reorganización de la educación superior en el país tras la revolución socialista de 1974. La reestructuración y revisión del currículo ha resultado en la fusión del Departamento de Sociología y Antropología y la Escuela de Trabajo Social y el nacimiento del Departamento de Sociología Aplicada bajo el entonces creado Colegio de Ciencias Sociales de la Universidad de Addis Abeba. El currículo que siguió a la reorganización se implantó en el año académico 1978-79 y continuó ofreciendo un programa de grado en las áreas unidas de sociología, antropología y trabajo social durante unos siete años.” (Tadele: 301).

La apertura de una escuela de trabajo social en 2004 no se hizo en un vacío. Se benefició en gran medida de los experimentos y programas anteriores. Los estudiantes de la primera promoción del programa de máster en trabajo social provenían en su mayoría de aquellos que obtuvieran su título de grado en el programa combinado de sociología, antropología y trabajo social. Una parte del personal académico de la universidad formado durante el periodo del régimen militar bajo el programa “clandestino” de trabajo social ayudó de diferentes maneras al comienzo de la escuela. Estudiantes del primer periodo de educación en trabajo social en Etiopía, re-

tirados o todavía en activo, constituyeron la base del apoyo colectivo durante la fase de preparación y divulgación de la apertura de la escuela.

Aquellos que corren riesgos y la nueva escuela de trabajo social

El análisis de los actores y las formas de su implicación informa y proporciona una perspectiva interesante para comprender el proceso por completo. Cómo las ideas de diferentes personas no conectadas entre sí y viviendo en diferentes lugares del planeta pudieron encontrar su camino para convertirse en realidad. Cómo lo que uno, estando aislado, considera imposible puede alzarse hasta niveles antes nunca imaginados. La historia podría contarse de diferentes maneras y según quién fuese el narrador. Como se explicó antes, la escuela no se creó sobre *nulis terra* (tierra nueva), muchas personas estaban, de una forma u otra, conectadas a diferentes proyectos o sueños. Sin embargo, lo que se había hecho y logrado tenía una base, un suelo fértil que apoyaba el edificio de una nueva escuela o el restablecimiento de una vieja. Alice K. Buterfield, una persona que se convierte en catalizador para el desarrollo de la escuela de trabajo social en Etiopía, reemplazará a un compañero suyo, enfermo, en un viaje organizado por una organización etíope en la diáspora, “Gente para la Gente”, para visitar Etiopía y el trabajo llevado a cabo por la organización.

Alice, una profesora de trabajo social de la Universidad de Illinois en Chicago, intentando averiguar más sobre educación social en Etiopía antes de su viaje a un

país del que no tenía conocimiento previo, descubrió que el Profesor Seyoum Gebreselassié, antiguo estudiante de la Universidad del Estado de Michigan, procedía del campo de la educación en trabajo social. Durante su viaje a Etiopía conocerá a Seyoum y empezará así un proceso que va a involucrar a muchas personas tanto en Etiopía como en el resto del mundo. A su regreso a los Estados Unidos, presentará a la Oficina de Coordinación para la Cooperación Universitaria para el Desarrollo un proyecto titulado "La colaboración en la educación en trabajo social en Etiopía". Una beca de 99.914 dólares fue concedida a la Escuela Jane Adams de trabajo social, Universidad de Illinois en Chicago. Bajo el liderazgo de la Profesora Alice K. Butterfield, Nathan Linsk y el Decano Creasie Finney Hariston de la Universidad de Illinois en Chicago combinaron su energía con personal académico tanto activo como retirado de la Universidad de Addis Abeba, el Profesor Seyoum Gebreselassié, el Profesor Andargachew Mekonnen, el Doctor Melesse Getu y muchos otros para elaborar un programa de acción que conducirá a la apertura de la escuela de trabajo social de Etiopía. Se elaboró un plan incluyendo desde la valoración inicial al diseño del currículo. El trabajo de planificación que empezó hacia finales de 2002 requirió casi dos años. Durante estos periodos se organizaron varios intercambios entre las facultades de las dos universidades tanto en Etiopía como en los Estados Unidos. Sin embargo, diversas dificultades administrativas y burocráticas retrasaron la creación y apertura de la escuela.

¿Vueltas del destino? Mientras el programa de acción estaba todavía en suspenso el autor de este artículo regresó a Etiopía en 2003 tras una ausencia de más de 25 años. Ciudadano francés de origen etíope, dejé

Etiopía durante la dictadura militar como refugiado y me establecí en Francia a finales de 1970. Durante más de 15 años he estado enseñando y dirigiendo escuelas de trabajo social en Francia. En 2001 fui nombrado Director General del Instituto de Desarrollo Social, una de las mayores instituciones educativas en trabajo social en Francia. Durante la breve estancia en Etiopía, tuve la oportunidad de conocer a varias personas y, entre ellas, a los profesores Andreas Esheté y Seyoum Gebreselassié. Andrea era entonces nombrado Presidente de la Universidad de Addis Abeba y el Profesor Seyoum Gebreselassié, el promotor del programa educativo de trabajo social en Etiopía.

Andreas Esheté era también una persona muy conocida, principalmente debido a su larga implicación con los movimientos de estudiantes etíopes en los 60 y 70, además merece la pena mencionar su nombre, puesto que, antes de mi viaje a Etiopía en 2003, no había coincidido ni con el Profesor Andreas ni con el Profesor Seyoum, dos profesores cuyas contribuciones serán decisivas en el desarrollo de la escuela de trabajo social. Tras varias discusiones, el presidente de la universidad solicitó mi apoyo para el proceso de reestructuración que englobaba la universidad y trabajar al mismo tiempo hacia el desarrollo de la escuela de trabajo social. La oferta fue repentina e inesperada. Aunque alagado por la proposición, mi primera reacción fue rechazar el ofrecimiento puesto que no conocía la realidad etíope. Estuve ausente de este país durante más de 25 años como para pretender que podía ser capaz de ayudar en los procesos de reestructuración. Tiene que mencionarse que antes de mi primera visita a Etiopía, yo había trabajado tanto en Camerún como en Rumanía en el desarrollo de la educación en trabajo social. El Profesor Andreas fácilmente demostró que mis razones no eran convincentes. "Si pudiste trabajar

en Camerún y Rumanía, países de los que no tenías conocimiento previo, ¿por qué tiene que ser esto una dificultad en Etiopía, país donde naciste y te criaste?”³ Mientras que regresé a mi país de origen por primera vez con cierta ansiedad, todavía llevando conmigo los difíciles recuerdos de amigos perdidos por las atrocidades de la Junta Militar y la aprehensión de lo que encontraría, estoy de vuelta en Francia, mi país de adopción, con un potencial proyecto de colaboración en mi bolsa de viaje. De nuevo en Francia, con el apoyo unánime de la junta de directores del Instituto para el Desarrollo Social, comencé una colaboración con el proceso de reforma de la Universidad de Addis Abeba. La circulación entre los dos países, Etiopía y Francia, estructuró una nueva dimensión para una persona que era un refugiado y tuvo prohibido regresar a casa durante más de 25 años. Todavía recuerdo que en mi documento de viaje como refugiado, que poseí durante más de 20 años, decía “*Todos los países menos Etiopía*”. El tema de “la doble ausencia”, en relación a los emigrantes, señalado por el sociólogo argelino-francés Sayad Abdelmalek (SAYAD: 1999), se convirtió en mi caso más bien en “la doble presencia”, un concepto de moda articulado por Tarrus Alain, otro sociólogo francés, en sus estudios de migración (SAYAD: 1999).

Der biyaber ambessa Yasser o las fuerzas de una acción unida

Personas de diferentes procedencias, conectadas a través de diversas redes paralelas, con experiencia probada en el desarrollo de programas educativos y de prácticas en trabajo social, unos buenos registros de

investigación y unas instituciones superiores con fuertes capacidades de liderazgo y gestión se aliaron con el mismo objetivo: crear un programa innovador y de alto calibre para la formación del trabajo social en Etiopía.

Estas fuerzas que empezaron a organizarse se encontraron con una condición excepcional para trabajar en el país. El año 2004 y subsiguientes pueden considerarse como un periodo especial para el sistema de educación superior etíope donde experimentos e innovación fueron posibles. Fue una época en la que muchos actores, incluyendo aquellos tradicionalmente más reticentes en lo que se refiere al desarrollo de la educación superior en África, como por ejemplo el Banco Mundial, se involucraron en los esfuerzos sin precedentes en los que se vio inmerso el país para expandir el acceso a las oportunidades educativas. Aún hay más. La valoración inicial para la educación en trabajo social llevada a cabo en 2002/03 reveló una fuerte demanda de estudios de grado en este campo. Un número de profesionales graduados en los programas previos de trabajo social en sus diferentes formas llevaban esperando más de una década la aparición de tal oportunidad. Mientras estaba todavía en Francia dirigiendo el Instituto para el Desarrollo Social, fui nombrado Decano de la escuela en Marzo de 2004, para preparar con todas las fuerzas mencionadas anteriormente la organización de la apertura de la escuela de trabajo social en la Universidad de Addis Abeba. Un objetivo ambicioso, y la fecha estaba fijada: septiembre de 2004. La junta de directores del Instituto para el Desarrollo Social me ofreció una oportunidad “de oro” (lo que sucede cada vez con menos frecuencia en la educación superior estos días) aceptando que cogiese 20 días cada mes de mis “vacaciones acumuladas anualmente”, una especie de año sabático

parcial, para trabajar en Etiopía en el desarrollo de la educación en trabajo social, mientras que todavía podía trabajar 10 días como director general en Francia. Sin embargo, este acuerdo resultó impracticable tras cinco meses dirigiendo dos escuelas en dos continentes. El corazón ya estaba en la nueva escuela en la Universidad de Addis Abeba. Con el beneplácito de mi Instituto, mis compañeros y la junta de directores, abandoné definitivamente y sin lamentaciones el Instituto que me había proporcionado la oportunidad de desarrollar mis capacidades y conocimiento. El Instituto donde pasé más de 12 años de mi vida.

A las fuerzas ya existentes para la creación de una escuela de trabajo social en la Universidad de Addis Abeba, se les uniría una nueva. Formando parte de la red internacional de educadores de trabajo social desde mediados de los 90 y siendo elegido presidente en octubre de 2004 de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social, tuve la oportunidad de conocer a varias de las figuras prominentes en el campo de la educación en trabajo social alrededor del mundo. Sabía que la solidaridad no era para muchos trabajadores sociales un mero discurso de conveniencia. Sabía que muchos seguían la idea de compartir y ayudar más allá de lo requerido. Como futuro decano de una futura escuela de trabajo social, escribí una carta, una carta sincera, invitando a todos aquellos que pudiesen ofrecer apoyo a venir a Etiopía a enseñar incluso si era por un periodo limitado (menos de un mes). En menos de un mes unos 60 profesionales, educadores y directores de instituciones de trabajo social respondieron al requerimiento, más de lo que yo/nosotros esperábamos. Muchos de entre los que estaban listos para apoyar la escuela cediendo tiempo docente pagaron su viaje a Etiopía. La Universidad de Addis Abeba y el país en general pasaron



Tassé Abye (2011). Foto: Mahakit ABYE.

de no tener ningún programa de trabajo social a ser un lugar donde se podía encontrar a los mejores profesores de trabajo social de todo el mundo. Ninguna escuela, ni siquiera las mejor dotadas del mundo podrían disponer de una facultad con tantos miembros tan prestigiosos en un mismo momento. Es interesante señalar que entre los que respondieron, al menos la mitad eran ajenos a las fuerzas implicadas en la preparación de la apertura de la escuela. Cada uno de los que recibieron la invitación la distribuyeron entre sus compañeros y conocidos, creando una cadena de solidaridad. Merece la pena mencionar, por ejemplo, al Profesor Shimon Spiro, un

viejo amigo que no sólo vino a Etiopía a enseñar en dos años consecutivos sino que también logró movilizar a 6 profesores de diferentes universidades en su país. El poder de las redes descrito por muchos científicos sociales demostró su eficacia.

Los métodos de enseñanza, exámenes, pedagogía, relaciones entre estudiantes y miembros de la facultad, estudiantes entre sí, entre facultades en la escuela tuvo que desarrollarse siguiendo un formato específico. La Universidad de Addis Abeba, una universidad relativamente joven con “sólo” 60 años de existencia, está considerada como “*Ye Deptera Bet*”, una traducción directa vendría a ser “una casa de monos”. Paradójicamente, la etiqueta de “*Ye Deptera Bet*” a menudo dada a la Universidad de Addis Abeba pretende enfatizar que la universidad sigue caminos “tradicionales” (en su sentido negativo de atrasado en contraste con lo moderno entendido como occidental) en todos los aspectos operativos de la vida universitaria. La lectura automática de todas las tradiciones locales como una fuerza negativa no es, desgraciadamente, algo específico de la Universidad de Addis Abeba o de Etiopía (véase en este volumen ABYE Tasse, BUTERFIELD Alice, 2012). En todos los países africanos, las tradiciones locales han perdido su valor entre las élites educadas y reciben a menudo una connotación negativa en su totalidad. Muchos de los que utilizan este concepto o frase con frecuencia desconocen de lo que podría ser una “*Ye Deptera Bet*” o educación tradicional. Pero lo que es más importante, no parecen ser capaces de concebir la idea de una tradición conservadora en las universidades occidentales. Es más, no le dan ninguna connotación negativa, por ejemplo, a la relativamente “vieja tradición” y práctica todavía vivas en lugares como las universidades de Oxford, Durham o Cambridge. Es normal

que la tradición occidental ha sido capaz de mantenerse como moderna en la percepción de muchos. En breve, en el caso de la Universidad de Addis Abeba, durante un largo periodo, muy probablemente, las prácticas han estado asociadas al modelo conservador de algunas universidades occidentales, más que a cualquier forma de relación con la tradición local. Los métodos educativos, las relaciones entre miembros de la facultad y estudiantes, la organización interna pueden encontrarse en el periodo inicial de la historia de la universidad más que en la tradición local. Pero esto es otro estudio. Más aún, la universidad misma puso en duda sus prácticas y modos de acción. De hecho, el desarrollo de la nueva escuela de trabajo social vino a probar las posibilidades de establecer y transformar el sistema entero. Un cambio en todo su aspecto era entonces no sólo necesario, sino también obligado si íbamos a tener éxito en crear y mantener una nueva escuela que pudiese servir como inicio para la transformación de la universidad.

Un modelo adaptable articulando planes a largo plazo con los recursos disponibles

Muy probablemente las palabras modelo oportunista describirían bien la forma en la que la escuela ha funcionado, si la palabra oportunista no estuviese cargada de connotaciones negativas. En el momento de iniciar la escuela, sólo un miembro académico local, con formación en Antropología y alguna experiencia en trabajo social trabajaba para ella, si yo me considero como personal *transnacional* usando de nuevo el concepto que Tarrus utiliza para

aquellos en una situación de migración circular. La organización entera, el profesorado, los grados, el programa, los recursos, incluyendo los materiales de enseñanza, son importados desde el extranjero. Esto es cierto en relación a todo los programas de educación superior en el país. El momento de las teorías surgidas localmente, el momento para los materiales de enseñanza surgidos de las experiencias del país y sus gentes todavía tiene que desarrollarse. Pero para que esto suceda necesitamos formar a un número de académicos que en el futuro serán capaces de articularlo. Contamos con esos futuros profesores de trabajo social formados en la escuela para ser capaces de acumular experiencia en investigación que proporcione conocimiento local que, a su vez, dará forma en el futuro a largo plazo a los programas educativos. Esperando a que llegue ese momento, esperando que sea cuanto antes, organizamos los programas con lo que tenemos a mano, con lo que es posible.

En la práctica fue imposible mantener, por ejemplo, el modelo de enseñanza semestral, donde el profesorado tiene que permanecer durante cuatro meses enseñando una o dos veces a la semana un curso y examinando al estudiante al final del trimestre. La escuela desarrolló un “modelo de enseñanza modular intensiva”, aunque este modelo no es nuevo, en su aplicación como único modelo de impartición de clases no había sido implementado al menos en la Universidad de Addis Abeba. Se logró un gran apoyo a través de la estancia de un profesor de los Estados Unidos gracias al programa Profesores para África durante un largo periodo. Un año. La continua presencia del Doctor Jim Rolling en la fase inicial del programa fue vital a la hora de organizar la vida diaria de la naciente escuela. Jim Rolling no sólo impartió clases, sino que también apoyó de una

manera muy hábil la vida de la escuela. El Doctor Rolling extenderá su estancia por dos años consecutivos.

La primera promoción de estudiantes de Máster, su importante papel en crear la escuela

Tras un largo y acalorado debate, a menudo difícil, dentro del grupo que trabaja en la apertura de la escuela, entre los que defendían aceptar a un número muy limitado de estudiantes, un máximo de 20, y los que estaban preparados para arriesgarse a aceptar más, finalmente llegamos al acuerdo de aceptar a 40 estudiantes en la primera promoción. Ambos grupos tenían buenas razones para defender una posición o la otra. Aquellos que defendían aceptar a menos estudiantes basaban sus argumentos en el impacto que el número tendría en la calidad de la enseñanza. El número limitado de estudiantes siendo considerado aquí como una forma de garantizar la calidad del programa. El grupo avanzando la idea de aumentar el número de estudiantes matriculados basaba su argumento en la urgencia de producir un gran cuerpo profesional, para que la práctica y educación de trabajo social adquiriese cierto significado e influencia en la sociedad en general en un periodo relativamente corto de tiempo. Etiopía tiene más de 80 millones de habitantes y si seguimos un ratio de 20 o menos estudiantes de Máster matriculados al año, el número de años necesarios para cubrir las necesidades iba más allá de la imaginación. Sabiendo que entre el cuerpo estudiantil sólo una parte limitada continuará sus estudios, y entendiendo la urgencia en términos de desarrollo de la facultad, para

reemplazar a las diferentes personas implicadas en su comienzo, 20 estudiantes al año no se consideró un resultado suficiente.

Se diseñaron nuevas modalidades para la selección de estudiantes. La práctica en la Universidad de Addis Abeba para la selección de estudiantes de máster suele estar basada solamente en los resultados académicos obtenidos en los estudios de grado. En el programa de trabajo social, mientras que los resultados continuaron siendo un componente en la selección, sólo cuentan en un 40% de la decisión. Los estudiantes tienen que presentarse a un examen escrito con preguntas relacionadas con materias de trabajo social como parte del proceso de selección. Además, tienen que escribir una carta personal con las razones por las que les gustaría unirse al programa de máster en educación en trabajo social. El proceso de selección conlleva los tres elementos a la hora de evaluar a los candidatos para el programa. Una segunda innovación introducida por la escuela es lo que llamamos en su momento la semana de orientación y evaluación. Antes de su matriculación, los 40 estudiantes que ya habían sido elegidos a través del proceso descrito fueron invitados a un seminario de una semana de duración. Entre los diferentes objetivos del seminario introductorio algunos eran cruciales para el futuro de la escuela y las modalidades de relación tanto con la facultad como entre los estudiantes. El equipo internacional de la escuela presentó a los estudiantes el programa educativo completo, los métodos de enseñanza adoptados, los desafíos a afrontar por la nueva escuela, sus limitados recursos y las diferencias en el ángulo de acercamiento que estructurarían la vida en el campus. Se les pidió a los estudiantes que completasen una auto-evaluación para ver cómo podrían hacer frente a los principios y modalidades de trabajo de la

escuela. Por ejemplo, en la Universidad de Addis Abeba, mientras que es cierto que se espera de los estudiantes que se dediquen por completo a sus estudios, muy pocos son en realidad estudiantes a jornada completa. Esto es posible debido a que el modelo de enseñanza semestral no parece requerir la presencia de los estudiantes a diario. En el modelo de enseñanza modular, donde los profesores vienen sólo por un tiempo limitado y enseñan todos los días durante al menos cuatro horas, la jornada completa era un requisito. Más aún, lo que se esperaba de los estudiantes en términos de proyectos de trabajo individual y en preparación requería una modalidad intensa de trabajo. Por todas estas razones, no era concebible comprometerse con el programa de estudios si uno no disponía de todo su tiempo para centrarse en él. Al final del seminario de orientación, tres estudiantes rechazaron la oferta debido al conflicto en su planificación y modalidades de compromiso. El seminario resultó muy importante a la hora de establecer el tono en cuanto al compromiso de los estudiantes. El proceso completo, de selección, la semana de seminario y preguntar a los estudiantes si seguían dispuestos a matricularse en la programa sabiendo lo que estaba en juego fue un momento significativo para avanzar la idea de equipo entre cuerpo estudiantil y académico.

El hecho de que los estudiantes habían sido informados desde el principio de todas las dificultades de la escuela y de que su implicación en las actividades de ésta sería la que diese forma al futuro de ella, el hecho de que los estudiantes tuvieron la oportunidad de cuestionar el programa de estudios, las modalidades de enseñanza, los modos de relación entre ellos y con el personal de la escuela fue un elemento importante en la creación de un vínculo en la escuela. Sus experiencias previas como

estudiantes de grado dentro de la misma universidad eran totalmente diferentes. Ahora eran actores del programa y no sólo consumidores de los cursos. Aún hay más. Entre los estudiantes elegidos en la primera promoción un gran grupo poseía amplias experiencias en la práctica del trabajo social en el país. Algunos habían ocupado puestos de responsabilidad durante más de 10 años en importantes ONGs del país. Estas experiencias habían sido reconocidas por el personal académico como un factor importante en el desarrollo del contenido del programa. El hecho de que todo el profesorado tenía menos o ninguna experiencia en la práctica del trabajo social en Etiopía mientras que los estudiantes poseían una increíble comprensión de la situación local ayudó a reforzar la nueva forma de relación que la escuela se proponía establecer. Los estudiantes no eran simplemente estudiantes, sino también expertos en su campo y, en algunas ocasiones, eran capaces de articular las limitaciones de las diferentes perspectivas que el personal académico discutía en los cursos.

Los recursos de los estudiantes y las redes de comunicación han estado en el corazón del modelo educativo. Los casos se extrajeron de sus experiencias pasadas para ser discutidos y analizados. Más aún, los estudiantes fueron invitados a participar en diferentes actividades de la escuela. Por ejemplo, los estudiantes organizaron la emergente biblioteca de la escuela, no sólo catalogando los libros existentes sino también organizando la biblioteca de forma autónoma. Entre las muchas historias que se pueden contar sobre la escuela, la biblioteca es una que ilustra la transformación en términos de la relación entre estudiantes y profesorado.

La escuela había conseguido libros a través de un programa organizado por colegas

estadounidenses bajo el liderazgo de Alice y habíamos obtenido de la dirección de la universidad una sala que podía servir como sala de lectura para el programa de trabajo social. Sin embargo, no había ningún bibliotecario asignado a la escuela que organizase la sala. Durante una reunión de personal surgió la propuesta de pedirles a los estudiantes que organizaran la biblioteca ellos mismos. Un compañero se resistió con fuerza a esta idea, insistiendo en que perderíamos los libros, en que a menudo en esta universidad los libros desaparecen y en que no podíamos correr riesgos con los pocos que teníamos. El compañero defendiendo estos argumentos sabía que la alternativa era mantener la sala cerrada. El hecho de que libros fuesen robados de diferentes bibliotecas de la universidad era una realidad y esta razón se basaba en sus experiencias en otra facultad. Sin embargo, aquellos que habían propuesto la idea de permitir a los estudiantes organizar la biblioteca y usarla, corriendo el riesgo de perder libros, presentaron otro argumento. En resumen, su razón era “¿qué clase de confianza podemos poner en los futuros trabajadores sociales, que van a dirigir grandes programas que deben apoyar a comunidades marginadas, si no construimos la confianza ahora organizando una biblioteca con unos pocos cientos de libros?” Tras un fiero debate sobre este tema decidimos correr el riesgo de perder libros antes que arriesgar no poder confiar en nuestros estudiantes, futuros líderes de la escuela y de las prácticas de trabajo social en el país. Interesantemente, comparada con las bibliotecas de la universidad que tienen un bibliotecario asignado, la situación de la sala de la escuela fue con diferencia la mejor. No desapareció ningún libro.

El papel de la primera promoción de estudiantes fue instrumental en el desarrollo y vida de la escuela. Colegas que aceptaron

venir y enseñar en la escuela no sólo se encontraron con estudiantes comprometidos, estudiantes maduros y responsables, sino también estudiantes que iban a ayudarles a entender el país, la práctica de trabajo social. No era raro que algunos de los estudiantes invitasen a profesores visitantes a sus casas para introducirles en la cultura local, prepararles almuerzos o cenas, sirviéndoles de guías turísticos. Los estudiantes actuaron y apoyaron al personal de la escuela en crear una atmósfera acogedora a la que muchos colegas del resto del mundo todavía se refieren con agradecimiento. Construir una reputación de medio acogedor era y es un elemento importante para la escuela a la hora de ser capaz de atraer a nuevos profesores invitados. Muchos colegas del resto del mundo que impartieron clases en la escuela todavía continúan con su compromiso con ella y se han convertido en profesores adjuntos y parte de la facultad en la actualidad, principalmente debido al papel jugado por los estudiantes.

De la innovación a la corriente principal: el momento de los verdaderos dueños del programa

En julio de 2006 un primer grupo de 39 estudiantes se graduó por el primer programa de Máster en Trabajo Social en Etiopía. Desde entonces la escuela gradúa cada año a cerca del mismo número. Los que corrieron riesgos sabían desde el principio que su tiempo era limitado. El compromiso de muchos se basaba en el compromiso individual y no era sostenible, la escuela tenía

que tener su propia capacidad interna local si iba a continuar y florecer. La decisión de abrir un programa de doctorado justo después de la graduación de los primeros estudiantes de máster se basó en esta comprensión y en la urgencia de la situación. Ocho estudiantes entre los 39 que se graduaron en julio de 2006 se matricularon un mes después como estudiantes de doctorado en trabajo social y desarrollo social. El mismo tipo de discusión se iba a suceder en términos del número de estudiantes a ser elegidos dentro del programa de doctorado entre la posición conservadora y aquellos que podían ver la urgencia de la situación. La Universidad de Addis Abeba aceptó la apertura del programa de doctorado y diseñamos mecanismos que pudiesen apoyar a los estudiantes a continuar con su formación. Tiene que mencionarse que la mayor parte de los que continuaron con su educación de doctorado podrían haber encontrado mucho más fácilmente posiciones importantes de dirección en el sector social a menudo mucho mejor pagado comparado con lo que estaba disponible como profesor en la Universidad de Addis Abeba. Las decisiones de continuar con la formación fueron a menudo tomadas a costa de condiciones difíciles para ellos y para sus familias.

El programa de doctorado combinaba dos modelos, clases e investigación. Se organizaron ocho intensos cursos y seminarios de investigación que conllevaban dos años, seguidos de una investigación individual intensiva que tenía que producir una tesis original. Una vez que los estudiantes de doctorado habían terminado sus clases, se les requería que co-enseñasen en los estudios de máster con profesores invitados y se formasen a sí mismos en pedagogía y habilidades educativas y a un número de ellos que se responsabilizasen de actividades administrativas en la es-

cuela. En 2008 la escuela creó dos posiciones de ayudante de decano y de coordinador de programas y pidió a los estudiantes de doctorado que aceptasen esta posición anualmente. Esperábamos que al cabo de tres a cuatro años, no sólo tendríamos doctores que fuesen capaces de investigar y enseñar, sino también un buen nivel de habilidades de liderazgo y práctica. Entre 2009 y 2010, el año en el que dejé Etiopía por un nuevo experimento para crear una nueva escuela de trabajo social en Mauritania, que abrió sus puertas en el año académico 2010/2011, la mayor parte de las actividades de dirección de la escuela eran ejecutadas por estudiantes de doctorado, el ayudante del decanato y yo como decano de la escuela supervisábamos las actividades más bien desde la distancia que desde la organización diaria. Tiene que mencionarse que, al mismo tiempo, yo también serví durante esos años como vicepresidente asociado de la universidad a cargo del sistema completo de reforma así como de las relaciones internacionales. Era importante preparar a la siguiente generación de líderes académicos incluso si continúa siendo muy difícil para los estudiantes de doctorado combinar tantas responsabilidades y al mismo tiempo llevar a cabo su investigación. El coste y sacrificio pagados por algunos fue elevado y difícil. Sin embargo, en tres años seis estudiantes de doctorado rotaron y trabajaron como ayudantes del decano y prácticamente organizaron toda la escuela, tanto en términos financieros como en posición de liderazgo académico. Cuando dejé Etiopía, líderes potenciales de la escuela ya habían asumido sus posiciones. Capacitación en el caso de la escuela de trabajo social no es una palabra vana; significó un claro traspaso de una manera rápida de los innovadores que vinieron como socios y constructores a los nuevos y vigorosos etíopes localmente formados.

El traspaso tenía que hacerse no solamente porque yo tenía que abandonar Etiopía, sino también porque era lo correcto. Colegas aprendieron al hacerlo y en la distancia me maravillo contemplando lo que han logrado. La escuela es ahora dirigida por aquellos que se formaron en ella, conocen el país, tienen experiencia, sabiduría y visión. En menos de dos años han desarrollado la escuela, reforzado su posición dentro del sistema académico del país y estructurado un sistema coherente. El periodo de innovación de la escuela, al menos en relación a organización y modelos de enseñanza ha sido ahora estabilizado. Una generación de líderes fuertes, con doctorados y en proceso de acabar sus investigaciones ha surgido de esta escuela. Tienen las habilidades y la motivación para construir una escuela mucho más fuerte, una escuela más articulada que la dejada por la generación de innovadores. Están trabajando por su escuela, en su país, por su gente y son los que tendrán un impacto a largo plazo y los que darán forma al futuro de la educación en trabajo social en Etiopía. Y lo harán.

Su desafío continuará y adquirirá profundidad en la responsabilidad e inclusión de nuevos integrantes, nuevos estudiantes y nuevos líderes que tienen que formar de su propia manera. Sin regresar al periodo anterior a 2004, tiempos anteriores de conservadurismo percibido como “cómodo” por algunos, para rectificar errores cuando se hagan evidentes que se hayan podido cometer durante el periodo de innovación y creación y construir sobre lo bueno que se haya logrado. *La tabula rasa*^{4*}, actitudes

notas

■ 4. * Nota de la traductora: en latín en el original.

observadas a menudo cuando las transiciones no se preparan y endorsan, ciertamente no serán el destino de la escuela; muchas personas han trabajado duro para evitar que esto suceda a través de la formación deliberada de nuevos líderes.

Conclusión: Caminos futuros

La escuela de trabajo social ha logrado más de lo que se esperaba en este corto periodo. Otros pueden aprender de la experiencia de desarrollo de la escuela de trabajo social en la Universidad de Addis Abeba. Sin embargo, las condiciones disponibles en la universidad son con seguridad diferentes en otras partes del mundo. El punto principal que se puede extraer es que, dadas ciertas condiciones, es posible tener un impacto en países como Etiopía, incluso en un número limitado de personas organizadas.

Finalmente, las mayores dificultades con las que la escuela desarrollada en tales condiciones va a enfrentarse en el futuro serán su capacidad para cuestionar el conocimiento acumulado a través de este programa, muy dependiente de colegas extranjeros y hacer relevante localmente o indigenizar tanto el conocimiento como los métodos de enseñanza, para elaborar en cooperación y alianza con colegas de todas partes del mundo y, particularmente en el caso de la Universidad de Addis Abeba, del continente africano, nuevas perspectivas, nuevas modalidades de lectura de la realidad de su país, su continente y su gente, para cimentar sus acciones en la realidad del lugar al que sirven. La necesidad de una infraestructura para la educación en trabajo social en Etiopía ya no se discute en la actualidad, aunque sólo sea en boceto existe hoy y ha ganado su primera batalla. Lo que se pondrá dentro de esta infraestructura está todavía por desarrollar, su relevancia en apoyar la transformación y cambio necesarios para el país y su gente es su garantía de éxito y sostenibilidad.

Bibliografía

ABYE Tasse y BUTERFIELD Alice (Ed). De próxima publicación (2012): *Social Work and Social Development: Lessons from Africa (Trabajo social y Desarrollo Social: Lecciones desde África)*, Rutledge, United States.

SAYAD Abdelmalek, (1999): *La double absence. Des illusions aux souffrances de l'immigré. (La doble ausencia: Las ilusiones de los sufrimientos del inmigrante)* Prefacio de Pierre Bourdieu. Seuil, París.

TARRIUS Alain, (2000) : *Les nouveaux cosmopolitismes. Mobilités, Identités, Territoires. (Los nuevos cosmopolitas. Movilidades, identidades, territorios)* Ed. de l'Aube. Monde en cours, París.

TADELE Feleke, (2010): "The Relevance of Sociological Studies and Training for Social Realities, Development Policy, and Practice in Ethiopia" ("La relevancia de estudios sociológicos y formación para las realidades sociales, políticas de desarrollo y práctica en Etiopía") en BURAWAY Michael *et al* (2010): *Facing an Unequal World: Challenges for a Global Sociology (Afrontando un mundo desigual: Desafíos para una sociología global)*, Actas de la Conferencia publicadas conjuntamente

por el Instituto de Sociología de la Academia Sinica, el Consejo de Asociaciones Nacionales de la Asociación Internacional de Sociología y la Academia Sinica, Taiwan.

Me gustaría agradecer a todos aquellos que de una manera u otra han participado en esta extraordinaria experiencia humana. A todos aquellos estudiantes, que fueron y todavía son el centro de la escuela, que trabajaron duro y pagaron un enorme sacrificio y para todos aquellos "miembros" de la facultad de Etiopía y el extranjero.

Margaret Adamek, Tatsuru Akimoto, Gurid Aga Askeland, Noella Bickham, Greta Bradley, el fallecido Prof. Ralph Brody, Alice K. Buterfield, Benoît Van Caloen, Valerie Chang, Lena Dominelli, Andreas Esheté, Bolden Errol, Dorothy Faller, Ariella Fridman, Kidest Hailu, Creasie Finney Hariston, el fallecido Prof. Seyoum Gebresellassié, Melesse Getu, Miriam Golan, Nancy L. Green, Sven Hessel, Sandhya Joshi, Theressa Kaijak, Nora Korin Larger, Karen Lyon, Lary Kruger, Menguestu Legesse, Nathan Linsk, Berihum M. Mekonnen, Donna Petras, Miller Jr, Robert, Jim Rollin, James Sherer, Shimon Spiro, Helle Ingrid Strauss, la fallecida Etshiwot Teklemariam (Mamé), Andargachew Tesfaye, y tantos otros.

**Portal
Europa**



La formación en trabajo social en Inglaterra

Ana Olea Fernández

Resumen

El presente artículo aborda las principales características de la educación y formación de los trabajadores sociales en Inglaterra y Gales, desde el título de grado hasta las diferentes alternativas para el desarrollo profesional continuo.

Dentro del título universitario se explican la participación de usuarios, la organización de los prácticum y el papel de los estándares nacionales de ocupación.

Por último, se considera el papel regulador del General Social Care Council, tanto durante los estudios como en la vida profesional posterior, de la que se apuntan las principales salidas.

Palabras clave

Formación, estándares ocupacionales, asesor de prácticas, desarrollo continuo.

Abstract

The present article tackles the main characteristics in the education and development of social workers in England and Wales, from the BA to the different options in regards to continuous professional development.

Within the BA, users participation, management of the assessed practice placements and the function of the national occupational standards are explained.

Finally, the General Social Care Council regulator role is considered, both during the study period and in the later professional life, of which the main options are highlighted.

Key words

Formation, occupational standards, practice assessor, continuous development.

Autora

Ana Olea Fernández

Trabajadora Social y Antropóloga Social y Cultural.
Campo de Acogimiento a Menores en Programa de
Servicios Integrados en Inglaterra.
dreamsearcher77@yahoo.es

La formación en trabajo social en Inglaterra¹

1. La formación en Trabajo Social en Inglaterra y Gales

El trabajo social en el Reino Unido, tanto en su vertiente de formación como en su actividad profesional, está inmerso en una época convulsa desde principios de siglo debido, sobre todo, a dos fracasos en el sistema de protección infantil de gran repercusión mediática. Ambos casos, *Victoria Climbié* (2000) y *Baby Peter* (2007)² desencadenaron una serie de cambios radicales que hoy en día aún continúan dando pie a debates y propuestas de reorganización.

En lo referente a la formación, el cambio más radical se produjo cuando Trabajo Social dejó de ser un diploma de subgrado pasando a ser un título de grado en el curso académico 2003/04. A continuación, en 2005, se protegió la designación de “trabajador social” y el gobierno británico creó el *General Social Care Council, GSCC*, Consejo General de Cuidados Sociales (Escocia e Irlanda del Norte tienen su propio consejo) para inspeccionar y aprobar los títulos de Trabajo Social propuestos por las universidades y llevar el registro de estudiantes y profesionales.

No se puede subestimar la importancia de todos estos cambios. En Inglaterra, el Trabajo Social tiene una historia de bajo estatus académico y profesional. A esto se le añade la presión ejercida por una fuerte presencia en los medios, muy crítica en su mayor parte, y el hecho de que hasta septiembre del 2008 el Trabajo Social estaba incluido en la lista nacional de profesiones con escasez de trabajadores de la *Home Office UK Border Agency* (la Agencia de Fronteras dependiente del equivalente al Ministerio

del Interior) (CURTIS, 2010:1629). En los últimos años se han llevado a cabo fuertes inversiones en campañas informativas para potenciar la matriculación de alumnos británicos.

Particularmente desde el caso de *Victoria Climbié* esta profesión se halla sometida a las presiones de los profesionales por mejorar su estatus y condiciones de trabajo, las presiones gubernamentales para llevar a cabo una mejora de los servicios a los usuarios (y poder ofrecer estadísticas que lo demuestren), así como a las reivindicaciones de asociaciones de usuarios y cuidadores. La educación universitaria no es ajena a este debate, a la que en parte se responsabiliza sobre la pobre calidad de la práctica del trabajo social. Y precisamente en el germen de las promesas de solución de todo esto se halla la pregunta de cómo y para qué se prepara a los trabajadores sociales del futuro.

2. Título universitario de Trabajo Social

Antes de comenzar es necesario aclarar que tanto Escocia como Irlanda del Norte tienen sus propias competencias educativas y, por lo tanto, sus propios requisitos en cuanto al título de Trabajo Social, que difieren en parte de los requisitos ingleses. El presente artículo sólo hace referencia a la formación en Trabajo Social en Inglaterra y Gales.

Antes del 2003, la formación en Trabajo Social consistía en un Diploma de dos años de duración a nivel de subgrado, es decir, era una cualificación universitaria pero inferior al título de grado. Sus estu-

dios podían, sin embargo, realizarse en conjunción con un título universitario, estudiando el diploma a la vez o, paradójicamente, como postgrado.

En el año 2003/04 se matricularon los primeros estudiantes en el Grado de Trabajo Social, conocido en inglés como *BA -Bachelor of Arts- (Hons) Social Work*. Este es un título de tres años de duración, aunque también puede estudiarse a tiempo parcial en cuatro años, o como un curso de postgrado en dos años. La transformación del diploma de Trabajo Social en grado fue resultado directo de los cambios acaecidos tras la investigación en el caso de *Victoria Climbié* (ORME, 2009:169).

En relación con el acceso y los planes de estudio hay que tener en cuenta que las universidades inglesas, aunque financiadas en parte por el estado, tienen mayor autonomía.

En Inglaterra se puede acceder a la universidad desde un número muy flexible de rutas, variando en gran medida según los estudios y la universidad a los que se quiera acceder. Los *A-levels* son el equivalente a los exámenes tras el Bachillerato. Sin embargo, se puede acceder a ciertas titulaciones con sólo *GCEs* (los exámenes tras la educación secundaria). Los mayores de 21 años acreditar capacidad académica, por lo que se les recomienda que accedan con un *NVQ (National Vocational Qualification* o Cualificación Vocacional Nacional, el equivalente de nuestra Formación Profesional) o un curso base (*foundation course*) ofrecido por la universidades de un año de duración. Para algunos estudios, entre los que se encuentran los de Trabajo Social, la experiencia previa también se tiene en cuenta.

Tanto el antiguo Diploma como en actual Grado en Trabajo Social compartían estas

rutas de acceso; sin embargo, el nuevo grado supuso un endurecimiento de los requisitos de entrada. En una consulta al azar a cuatro universidades inglesas³ que ofrecen en título, los requisitos de entrada para el Grado en Trabajo Social en el curso académico 2011/12 van desde C en matemáticas e inglés en *GCSE*⁴ hasta los 280 puntos con al menos dos *A-levels*⁵.

notas

1. Ana Olea Fernández es diplomada en Trabajo Social por la Universidad de Santiago de Compostela y licenciada en Antropología Social y Cultural. Tras trabajar un año como voluntaria de VSO (Vounteer Service Overseas) en Uganda, lleva trabajando en el campo del acogimiento a menores en varias agencias privadas en Inglaterra desde comienzos del 2006. Licenciada en Antropología por la Univ. Complutense de Madrid y Erasmus en la Universidad de Kent en Canterbury

2. Victoria murió a los ocho años debido a terribles abusos por parte de sus tutores legales. Durante la investigación tras su muerte salieron a la luz la falta de investigación y coordinación por parte de las agencias que habían estado en contacto con Victoria, entre ellas los servicios sociales. Peter murió a los 17 meses también debido a abusos por parte de su madre, la pareja de ésta y un tercer adulto. La investigación reconoció similares fracasos por parte de las agencias involucradas. Ambos casos tuvieron gran repercusión mediática y dieron lugar a dos importantes y frecuentemente citados informes en el campo de la protección infantil encargados por el gobierno y dirigidos por Lord Laming: *The Victoria Climbié Inquiry: Report of the Inquiry by Lord Laming* (2003, La investigación sobre Victoria Climbié: Informe sobre la investigación por Lord Laming) y *The Protection of Children in England: A Progress Report* (2009, La protección de menores en Inglaterra: Informe sobre su desarrollo). La *Children Act 2004* (Ley de Menores) se redactó también a raíz del caso de Victoria Climbié

3. *University of York, University of Kent, London Metropolitan University y Kingston University.*

4. Las calificaciones van de un máximo de A a un mínimo de F.

5. Las calificaciones son las mismas que para los *GCSE*. Los puntos se obtienen según el número de *A-levels* a los que el estudiante se ha presentado y la nota obtenida.

En el caso de los planes de estudio de trabajo social solamente se especifica que las universidades deben cubrir las siguientes materias:

- “Crecimiento y desarrollo humano, salud mental y discapacidad;
- Evaluación, intervención y revisión;
- Habilidades comunicativas con niños, adultos y aquellos con necesidades especiales de comunicación;
- Legislación; y
- Trabajo en equipo y coordinación de la información entre diferentes agencias y disciplinas profesionales” (ORME, 2009:164, traducción propia)

Observando el listado de módulos de las mismas cuatro universidades pude comprobar en su listado de módulos que, efectivamente, los títulos de las materias, así como su distribución en cada curso, varían considerablemente, aunque todas hacen referencia a las materias citadas. Otra centralidad del título es su énfasis en integrar teoría y práctica.

Comparando planes de estudio surge una reflexión acerca de la universalidad del trabajo social y su singularidad como disciplina académica aplicada. Cuando yo estaba en la universidad⁶ debatíamos acerca de si trabajo social era una ciencia o un arte. En Inglaterra el debate parece centrarse más en defender el trabajo social como profesión, frente a los que la consideran una semi-profesión. Sin embargo, ambos diálogos carecen de una perspectiva transnacional. Ciencia o arte, profesión o semi-profesión, los conocimientos en trabajo social se imparten desde la perspectiva de

ser aplicados. Pero a diferencia del cuerpo humano, que no varía para los profesionales de la medicina independientemente del país donde estén (aunque sí ha dado pie a disciplinas medicinales muy alejadas de la occidental), la organización de las sociedades y, más visiblemente, la forma en la que los gobiernos organizan y regulan el trabajo social sí varía.

Comparando mis estudios de trabajo social en España con los planes de estudio ingleses puedo observar cómo la estructura del currículum académico refleja la organización laboral del trabajo social en el país donde se ejerce. Los roles que se espera ejerza el futuro trabajador social determinan las asignaturas que aborda el estudiante.

En Inglaterra no existen los trabajadores sociales de base como se entienden en España. Así, donde yo tuve tres asignaturas sobre los Servicios Sociales, en Inglaterra hay universidades donde no ofrecen ni una. En contraste, las responsabilidades sobre un usuario en Inglaterra están muy fragmentadas entre diferentes agencias y este contexto se refleja en el que una de las materias a cubrir por todos las universidades sea la coordinación interdisciplinaria e interdepartamental. Así mismo, el seguimiento exhaustivo y detallado de los menores con caso abierto hace que se exija a todo trabajador social que trabaje con niños haber estudiado desarrollo infantil.

De hecho, el ámbito de intervención con menores ha ocupado durante tanto tiempo el centro de atención de la profesión y de los medios de comunicación debido a estrepitosos fracasos que ya existe un número importante de voces que pide la especialización en el último año de carrera entre trabajo con infancia y juventud y trabajo con adultos.

Por último, el título universitario trajo parejo otros cambios. El Prácticum pasó a tener una duración mínima de 200 días, frente a los 130 anteriores. Se eliminó la edad mínima exigida para trabajar como trabajador social⁷. Tradicionalmente los estudiantes de trabajo social en Inglaterra han sido personas maduras con experiencia ya acumulada en el campo de lo social. Desde la introducción del grado esta tendencia parece estar revirtiéndose. El nuevo título de trabajo social tenía un objetivo claro, elevar el nivel de los estudiantes matriculados y proporcionarles una mayor formación y una mejor preparación para su trabajo. El trabajo social veía así elevado su estatus como profesión y concebía la esperanza de que sus evaluaciones e informes tendrían una valoración equivalente a la de otros profesionales, por ejemplo, decidiendo un caso de protección infantil ante un juez.

Además, hay otras tres características del título inglés que me gustaría destacar.

2.1 Participación de usuarios⁸ y cuidadores⁹

La formación inglesa fomenta la participación de usuarios y cuidadores a lo largo de todo el proceso educativo. En algunas universidades representantes de estos dos colectivos forman parte del panel que entrevista a los candidatos y participa en la toma de decisión acerca de su admisión. A todas las universidades se les exige, sin embargo, la presencia de usuarios y cuidadores a la hora de impartir los módulos. Esto puede tomar la forma, por ejemplo, de una persona con discapacidad que explique a los/as estudiantes su experiencia a la hora de ser entrevistado/a por un trabajador/a

social para decidir a qué beneficios podía tener acceso. Con esta participación se persiguen dos objetivos. Por un lado, fomentar un proceso de reflexión sobre la práctica en los estudiantes, quienes son capaces de observar el impacto de sus intervenciones en situaciones reales. Por otro, reequilibrar las relaciones de poder entre profesional y usuario/cuidador, dándoles a los usuarios la oportunidad de tomar parte en la decisión de qué clase de profesional quieren que se forme.

2.2 Prácticum

Hay un gran énfasis puesto en el *assessed practice placement* (prácticas de campo evaluadas) equivalente al Prácticum. Mientras escribo esto, se debaten nuevas propuestas para incrementar los 200 días actuales. Las universidades distribuyen este periodo de

notas 6. En la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Santiago de Compostela.

6. En la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Santiago de Compostela.

7. Al parecer existe una controversia acerca de la edad mínima para matricularse en el Diploma de Trabajo Social. La idea general es que existía una, aunque el requisito era exactamente tener al menos 23 años para empezar a trabajar como trabajador social (ORME, comunicación personal, 2011).

8. En el Reino Unido existe un debate de nomenclatura entre *client* y *service user*. En este artículo utilicé la palabra *usuario* porque *service user* es el término más utilizado en la actualidad.

9. El término *cuidador*, *carer*, hace referencia a las personas que atienden las necesidades de personas con discapacidad, ancianos o menores en situación de acogida.

forma diferente: por ejemplo, en tres bloques de 30, 70 y 100 días respectivamente, uno por curso, o bien en dos bloques de 100 días cada uno, en los dos últimos cursos. Un bloque de cien días ocupa prácticamente la mitad del curso académico, así que puede decirse que el título de trabajo social centra un tercio de sus créditos en la practica profesional. Los estudiantes tienen que trabajar con al menos dos grupos de usuarios distintos durante sus prácticums.

Durante el prácticum los estudiantes son supervisados/evaluados por dos o tres profesionales, dependiendo de la organización donde realice sus prácticas. A cada estudiante se le asigna un *practice tutor*, profesor de su universidad, y un *practice assessor* o *teacher*, evaluador o profesor de prácticas, que debe ser un trabajador social. Cuando no hay un profesor de prácticas disponible en la organización que acoge al estudiante, a éste se le asigna un *placement supervisor*, supervisor de prácticas, que es un profesional que trabaja para la organización; la universidad designa entonces un profesor de prácticas que en este caso trabaja por cuenta propia, independiente de la organización.

En los prácticums organizados por *Brunel University*, para la que he trabajado como *practice assessor*, el estudiante tiene reuniones periódicas con todas estas personas, y la universidad exige que tenga supervisiones semanales con su *practice assessor* o *supervisor*. En cada prácticum se exige que haya al menos tres reuniones con todas las personas involucradas, al empezar, hacia la mitad del periodo para evaluar el progreso del estudiante y lo que todavía falta por completar, y la última al acabar para realizar la evaluación final. El estudiante tiene que presentar al término de las prácticas un dossier, *portafolio*, que incluye, en-

tre otros documentos, información sobre la organización, tres sumarios de caso y un estudio de caso preparados por el estudiante, evaluación del *practice assessor* y reflexión del estudiante sobre tres observaciones directas y evaluación final del *practice assessor*.

Para que un trabajador social pueda ejercer de *practice assessor* es necesario que tenga al menos dos años de experiencia (este requisito puede variar según las universidades) y una formación específica. Esta formación consiste en el módulo PQ (explicado en la siguiente sección) *Enabling the Learning and Assessment of Others* (Favorecer el Aprendizaje y Evaluación de Otros) que consta de cinco días de clase y la preparación de un dossier por parte del *practice assessor* reflexionando sobre el prácticum del primer estudiante al que evalúa.

En el Reino Unido existe una literatura muy amplia sobre la evaluación de los prácticums, existiendo una revista especializada, *Social Work Education* (Educación en Trabajo Social). Como *practice assessor*, los temas cuyo debate he encontrado más interesante son la relación de poder entre *assessor* y estudiante, cómo la presencia del *assessor* en una observación directa modifica la situación, cómo se puede evaluar la capacidad reflexiva de una persona y sus habilidades a la hora de ejecutar las competencias del trabajo social. La literatura anglosajona también concede mucha importancia al bienestar emocional y mental del estudiante durante sus prácticas así como a la ética y la conducta a la hora de suspenderlas.

No se da en todos los casos, pero es frecuente que los *practice assessor* o *supervisor* tengan unos beneficios compensatorios por la dedicación en tiempo que supone un estudiante. Estos beneficios incluyen

normalmente un suplemento económico y/o una reducción del número de casos bajo responsabilidad del profesional.

Es responsabilidad de las universidades buscar a las organizaciones con capacidad para acoger a estudiantes, que reciben entre £1000 y £2000¹⁰ por cada uno. Existe la expectativa de que al menos una de las prácticas se realice en una organización gubernamental, puesto que ello mejorará las expectativas laborales del estudiante. Sin embargo, no todas las universidades logran este objetivo. Existe un debate crónico acerca de la falta de calidad de los prácticum, con estudiantes supervisados por profesionales sin experiencia en trabajo social o en organizaciones cuyas actividades no son necesariamente propias de un trabajador social. Actualmente existe un énfasis institucional en ser capaz de asegurar prácticum de calidad a todos los estudiantes como garantía de la calidad de los profesionales del futuro.

2.3. *National occupational standards*

Los estándares ocupacionales constituyen el listado de habilidades operacionales que el estudiante debe ser capaz de demostrar durante su prácticum (el estudiante también deber demostrar su adhesión al marco ético y de valores y al código de conducta del *General Social Care Council* para los trabajadores sociales)¹¹. Hay que contextualizar que el Trabajo Social no es la única profesión que cuenta con estándares ocupacionales en su programa de estudios. Ningún estudiante puede aprobar un prácticum sin haber demostrado que posee todas las habilidades detalladas en los estándares.

El diploma existente anterior a 2003/04 había sido criticado por basarse excesivamente en un compendio de competencias (ORME, 2009: 171). Con triste ironía, el nuevo título ha sido secuestrado por una lista de estándares u habilidades operativas, esto es, el cambio de significativo no conlleva parejo un cambio de significado. Al no haber trabajado con las competencias del diploma previo, sólo puedo reflexionar sobre mi experiencia como evaluadora con los presentes estándares ocupacionales.

Aunque tras una lectura rápida puede reconocerse que todos ellos aluden a tareas pertinentes a todo trabajador social, cuando una empieza a trabajar con ellos, es decir, a utilizarlos como guía para reflexionar sobre la capacidad profesional de un estudiante, algo desasosegante comienza a gestarse. La palabra *manage*, de no perfecta traducción pero que viene a ser gestionar, aparece 12 veces. También son frecuentes palabras como evaluar y planificar. Sin embargo, no hay ni una sola mención sobre la empatía; *understand*, (comprender) sólo aparece dos veces (en relación a comprender información y ayudar a los usuarios a comprender los protocolos).

notas

10. Entre unos 1.155 y 2.310€. Sin embargo, al realizar equivalencias monetarias, hay que tener en cuenta el diferente nivel de vida entre el Reino Unido y España.

11. Para todo/a aquel/la que esté interesado/a en saber en que es exactamente lo que incluyen los británicos dentro de estos tres marcos operativos, el listado de los mismos, con su correspondiente traducción, se incluye en los tres anexos al final de este artículo.

Como profesional me preocupa el que, al presentar los estándares separados del marco ético, parece posible el que unos se puedan lograr con independencia de los otros (aunque es cierto que ambos deben ser evidenciados para aprobar el prácticum). Como profesional y profesora de prácticas me preocupa que en el Reino Unido no haya habido ni haya un debate ético más profundo acerca de las limitaciones y de la mecanización de la práctica que conlleva el evaluar el ejercicio profesional a través de simples competencias operativas o técnicas, como si no se tratase más que de programar un electrodoméstico siguiendo el manual de instrucciones. Tan sólo hay unos pocos susurros, porque ni voces llegan a ser, de crítica, dentro de los cuales hay que destacar el profundo análisis de Barnett (1994), aunque éste se incluya en el marco más general de estudios universitarios.

2.4 General Social Care Council (GSCC)

Siguiendo la *Care Standards Act*¹² 2000, que otorgó a los trabajadores sociales la protección de su título, se creó el *General Social Care Council* como organismo donde todo trabajador social tiene que registrarse. Antes de la ley del 2000 no era necesario tener una formación en trabajo social para ocupar un puesto de trabajo designado como "trabajador social". La protección del título significa la garantía al usuario de que toda persona que se presente como trabajador social tiene formación en la materia y está registrado en el GSCC. El registro comporta el pago de una tasa anual de £30¹³ -algunas organizaciones pagan esta cuota a sus empleados-.

El GSCC es lo que los británicos conocen como *quango* (organización casi no gubernamental, *quasi non-governmental organization*) u oficialmente como organización pública no departamental, es decir, una organización a la que el gobierno ha cedido poderes ejecutivos en una materia específica y que a tal fin recibe financiación del gobierno. Existen varios *quangos* dentro del área de trabajo social, pero solo el GSCC tiene funciones en el área de formación de trabajadores sociales. El GSCC tiene jurisdicción en Inglaterra y Gales; Irlanda del Norte y Escocia disponen de organismos similares pero independientes.

El GSCC viene a ser algo así como el garante de la calidad profesional en el trabajo social y todos los profesionales registrados deben adherirse a su Código de Conducta. El GSCC también tiene un Código de Conducta para los organismos, públicos o privados, que contratan a trabajadores sociales. Este Consejo es el encargado de atender y resolver las quejas realizadas contra trabajadores sociales, entre las sanciones se incluye la retirada del registro con la imposibilidad de volver a ejercer como trabajador social.

En el campo de la educación, todos los estudiantes de Trabajo Social también deben inscribirse como tales con el GSCC. Además, el Consejo es el encargado de aprobar los planes de estudios de las universidades que quieren incluir esta titulación. En un nuevo intento de mejorar los prácticos ofrecidos a los estudiantes se ha vuelto obligatorio para las universidades, desde octubre de 2010, someterse al *Quality Assurance for Practice Learning* (Inspección de Calidad para el Aprendizaje en Práctica) llevado a cabo por el GSCC.

Sin embargo, a pesar de este reciente añadido en sus responsabilidades, en una revi-

sión del *Department of Health* (equivalente al Ministerio de Salud) publicada en julio del 2010 sobre sus *ALBs* (*arm's-length bodies*, organismos externos, literalmente “cuerpos a un brazo de distancia”, otro nombre para los *quangos*), entre los que se incluye el *GSCC*, se decidió la reducción del número de los mismos. Esta decisión afecta al *GSCC*; sus competencias serán transferidas no antes de julio del 2012 al *Health Professions Council* (*HPC*, Consejo de Profesionales de la Salud¹⁴, sí, otro *quango*). Organizaciones de trabajadores sociales han expresado ya su desacuerdo ya que ven de esta manera amenazada la singularidad de la profesión.

3. Desarrollo Profesional Continuo: *NQSW*, renovación del registro, *PQ* y doctorado

En Inglaterra, y en el Reino Unido en general, existe una fuerte expectativa de que cada trabajador social sea responsable de mantener actualizados y de mejorar sus conocimientos y habilidades profesionales, lo que se conoce en el Reino Unido como *Continuing Professional Development* o *CPD*, Desarrollo Profesional Continuo. La renovación del registro en el *GSCC* convierte esta expectativa en obligación.

Cada trabajador social se registra en el *GSCC* por un periodo de tres años. Al final de este plazo, y como condición para la renovación del registro, el trabajador social debe acreditar haber realizado 90 horas o 15 días de *PRTL*, o sea, *Post-registration training and learning*, entrenamiento y aprendizaje pos-registro. Este aprendizaje se pue-

de acreditar a través de una amplia gama de actividades: lectura de libros o revistas especializadas, seminarios tanto externos como preparados por la misma organización donde se trabaja, escritura de artículos, seguimiento de un profesional en un campo relacionado, etc. Estas actividades deben estar relacionadas con el ámbito de trabajo actual del profesional y éste/a debe acreditar que han contribuido a su desarrollo profesional. Existe la expectativa de que los organismos contratadores apoyarán a los trabajadores en la consecución de su *PRTL*, ofreciendo formación propia, con apoyo económico o liberando horas para el estudio.

Dentro del marco de *CPD*, en 2005 se crearon los *PQ Awards*, o certificados de pos-cualificación. Como toda la educación en Trabajo Social, los *PQ* ofrecidos por las universidades también deben ser acreditados por el *GSCC*.

notas

12. Act es el nombre que reciben en el Reino Unido las leyes promulgadas por el Parlamento. *Care Standards Act* vendría a ser la Ley sobre los estándares del cuidado.

13. Unos 34.65€.

14. Pare entender esto mejor hay que tener en cuenta que en el Reino Unido se compara mucho al trabajo social con enfermería.

Los *PQ* se crearon con la intención de contrarrestar la preocupante tendencia de los trabajadores sociales quienes, tras varios años de experiencia, eran ascendidos a puestos ejecutivos o abandonaban la profesión, dejando siempre en manos de los profesionales más inexpertos la atención directa con los usuarios. Los *PQ* pretenden crear una vía de promoción dentro de la profesión sin tener que abandonar este trabajo directo.

En la actualidad existen tres niveles de *PQ*, especialista, alto especialista y avanzado (*specialist, higher specialist y advanced*). A su vez existen cinco áreas de especialización, divididas en varios módulos cada una de ellas:

- Infancia y juventud, familias y cuidadores.
- Liderazgo y gestión
- Educador de prácticas
- Trabajo social en los servicios de salud mental
- Trabajo social con adultos

Los *PQ* son generalmente completados a tiempo parcial por profesionales en activo con el apoyo de su organización.

El informe final de Eileen Munro (profesora universitaria de Trabajo Social) sobre el sistema de protección infantil en Inglaterra se hace eco de deficiencias en el *CPD*, aduciendo falta de coherencia y efectividad (por experiencia profesional puedo decir que el *GSCC* acepta casi todo como *PRTL*) y falta de tiempo y apoyo de las organizaciones (JERROM, 2011: 29). Actualmente los servicios sociales públicos tienden a enfatizar la preparación continua de sus

trabajadores sociales como garantía para mejorar sus servicios¹⁵. Sin embargo, los trabajadores sociales en organismos privados no tienen el mismo apoyo a la hora de acceder a cursos como los *PQ*, bien porque el menor tamaño de la empresa limita sus recursos, bien porque el énfasis en el beneficio económico vuelve al *manager* (empleador) reticente a invertir en un trabajador que probablemente sólo estará en la compañía unos pocos años. Esta opinión ya había sido adelantada en el informe final de la *Social Work Task Force*¹⁶ (2009:37), utilizando los mismos argumentos en su evaluación de los *PQ*.

En el campo académico, en el Reino Unido existen estudios en Trabajo Social a nivel de máster y doctorado. Este último se divide en dos categorías: *Ph.D. (Doctor of Philosophy*¹⁷) y Doctorado Profesional. El Doctorado Profesional se creó como una opción para las profesiones con un componente más práctico o aplicado, donde se requiere un dossier de reflexión sobre la práctica o, en caso de requerirse tesis, ésta estaría relacionada con una materia de intervención profesional más que puramente académica y sería de menor extensión. Según explica Scourfield (2010b:579-580), el *Ph.D.* se centraría exclusivamente en la investigación académica, mientras que un doctorado profesional abarca tanto competencias académicas como profesionales, abriendo así el debate sobre qué título es más relevante para el trabajador social.

Siguiendo el mismo estudio, podemos apreciar como la mayoría de los programas de doctorado se enmarcan en el área de lo social y/o la salud, aceptando profesionales procedentes de una variedad de disciplinas (Scourfield, 2010b:574). Lo distintivo del trabajo social es que la mayoría de sus doctorandos son profesionales en edad adulta o incluso cerca de la jubilación (Scourfield,

2010a:553), a diferencia de otras carreras donde los estudiantes continúan casi directamente sus estudios desde el grado hasta el doctorado.

Scourfield (2010a:549) señala también que la mayoría de los puestos de enseñanza en las universidades habían estado ocupados hasta ahora por trabajadores sociales con experiencia profesional pero no en el ámbito de la investigación. Los principales hallazgos de los estudios de Scourfield (2010a: 555; 2010b:575) apuntan a que la mayoría de estudiantes de *Ph.D.* son ya profesores universitarios, mientras que en los doctorados profesionales encontramos profesionales en puestos ejecutivos. Lo preocupante de estos estudios es que sugieren las dificultades de los trabajadores sociales en activo no académicos para completar sus estudios de doctorado, dada la discrepancia entre estudiantes matriculados y los que finalizan los estudios (Scourfield, 2010a:563; 2010b:575).

El estudio de Scourfield, que concuerda con mi experiencia profesional, sugiere la falta de importancia dada a la investigación como una herramienta para desarrollar la profesión. Desde 2008, con el nuevo revisionismo en el que vive inmersa la profesión en Inglaterra tras el caso de *Baby Peter*, se han vuelto más intensas las voces que reclaman el fin de la separación entre investigadores y trabajadores en atención directa, así como la creación de un mecanismo que difunda resúmenes de las investigaciones más recientes entre estos últimos (JERROM, 2011: 29) como medio de mantener su conocimiento actualizado y fundamentar sus intervenciones.

Por último, la novedad más reciente dentro del desarrollo profesional continuo son los programas para *Newly Qualified Social Workers (NQSWS)*, trabajadores so-

ciales recién graduados. Este plan se está implementando actualmente a través de programas piloto. Con estos programas se pretende ofrecer un apoyo adicional a los profesionales que entran por primera vez a trabajar, siguiendo un modelo parecido al de los médicos. Los recién graduados reciben durante el primer año supervisión¹⁸ con más frecuencia que un profesional con experiencia y formación adicional para asegurarse de que poseen las habilidades necesarias para la práctica. Existen sugerencias de que este primer año debería considerarse como el cuarto año de la carrera, en prácticas, y el título se concedería al final del mismo.

notas

15. Todos los organismos, tanto públicos como privados, que proporcionan servicios sociales son inspeccionados con diferente periodicidad anual por un organismo independiente, Ofsted (otro quango).

16. La SWTF se creó en enero de 2009 con el propósito de identificar las barreras que previenen el trabajo efectivo de los trabajadores sociales para realizar recomendaciones con vistas a una reforma a largo plazo del trabajo social, incluido el programa educativo. Tras el informe final, se creó en enero de 2010 la Social Work Reform Board (Comité de Reforma del Trabajo Social), para llevar a cabo las recomendaciones.

17. Pero esto no significa Doctor en Filosofía. Aquí la palabra se utiliza en el sentido original griego de "amor a la sabiduría".

18. En el Reino Unido cada caso se adjudica a un único trabajador social, siendo esta persona la única responsable del caso. Para apoyar al trabajador social y monitorizar la práctica, este/a recibe supervisión de su manager con regularidad. Una reunión cada cuatro semanas es considerada como la frecuencia óptima para un profesional con experiencia.

4. Perspectivas laborales

Según un artículo publicado en 2010 (CURTIS, 2010:1628) la vida laboral de un/a trabajador social en Inglaterra en atención directa es de ocho años. Sin datos, es un hecho sabido que en el área de la protección infantil esta cifra es mucho menor. En el peor de los casos en los que yo he trabajado, en un acogimiento los niños cambiaron de trabajadora social cuatro veces en menos de dos años. El gran reto de la profesión en Inglaterra es reducir las tasas de *turn over*, abandono o cambio laboral. Las causas señaladas de este fenómeno son la falta de satisfacción personal, el estrés y el *burn out* o quema. Desde esta perspectiva se pueden entender mejor las opciones por las que optará un/a trabajador social recién graduado.

No he encontrado estadísticas al respecto, así que la información que ofrezco a continuación se basa en mi experiencia tanto como buscadora de trabajo como profesional.

En Inglaterra el mayor empleador de trabajadores sociales son los organismos gubernamentales. En este sentido hay que destacar que el funcionario británico, *civil servant*, no realiza oposiciones. La selección de personal tanto en empresas públicas como privadas se realiza a través de entrevistas y pocas son las que piden algún tipo de prueba adicional. Los servicios sociales en Inglaterra se dividen en dos grandes grupos: atención de adultos y atención de menores. Además, los trabajadores sociales también se encuentran en hospitales, salud mental y, en ocasiones, escuelas.

La actividad profesional en el sector privado, tanto en ONGs/organizaciones sin

ánimo de lucro (conocidas como *charity organisations*) como en organizaciones con ánimo de lucro, está muy desarrollada. La experiencia laboral en una empresa privada varía mucho dependiendo de su historia y tamaño. No es sorprendente que una empresa privada de tamaño importante ofrezca mejores salarios y/o condiciones que el sector público. Las empresas privadas de menor tamaño intentan equiparar su salario al del sector privado, y es en los beneficios adicionales, como pensión, o el acceso a formación donde surge la diferencia.

Debido al *turn over*, los organismos públicos y privados, se esfuerzan en la actualidad en ofrecer buenas condiciones de trabajo (también está empezando a aparecer la práctica de incluir una cláusula en el contrato donde se estipula que si el trabajador no permanece en la empresa por un periodo mínimo, normalmente dos años, éste deberá devolver a la empresa cierta cantidad de dinero en concepto de inversión en su formación). En la práctica, sin embargo, la experiencia laboral varía mucho de una empresa a otra, aun siendo de características similares. Además, son muchos los profesionales que optan por trabajar con contrato temporal, lo que aquí se conoce como *loqum*, donde sólo se cobra por día trabajado y el despido o la renuncia es inmediato (con un contrato permanente ambas situaciones han de comunicarse con un mes de antelación). Sin embargo, su sueldo puede llegar a doblar al de un trabajador permanente. Los *loqum* eran utilizados profusamente por ciertos departamentos de los organismos gubernamentales con problemas crónicos de *turn over*, como en el caso de la protección infantil. La crisis de 2008 ha supuesto un severo freno a esta tendencia y los contratos *loqum* han descendido drásticamente.

Una iniciativa reciente destinada a permitir a los trabajadores sociales recuperar el control sobre su trabajo y alejarlo de los sistemas burocráticos en los que está inmerso en los organismos públicos ha sido la aparición de programas piloto comisionando los servicios sociales a gabinetes de trabajadores sociales. Estos gabinetes serían como empresas privadas gestionadas por los propios trabajadores sociales. Los programas están teniendo un desarrollo desigual en los diferentes condados ingleses y no están exentos de críticas.

Otra característica del mundo laboral inglés en el trabajo social son las agencias de reclutamiento, *recruitment agencies*. Por una comisión que cobran a la empresa contratante, estas agencias ponen a sus candidatos en contacto con los organismos, tanto públicos como privados, donde hay vacantes.

En cuanto a las condiciones de trabajo, la jornada típica de un/a trabajador social es de 37 horas semanales. Los trabajadores tienen acceso a un coche de la compañía o se les paga el consumo de gasolina en el suyo particular; en este último caso los organismos gubernamentales también solían añadir gastos para el mantenimiento del coche, pero esta partida ha sido una de las primeras en sufrir los recortes presupuestarios. Es relativamente frecuente que se le proporcione al trabajador social un móvil y, con menor frecuencia, un ordenador portátil¹⁹. Los días vacacionales van desde los 22 hasta los 30, sin incluir fines de semana ni festivos²⁰. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la jornada de un trabajador social es altamente flexible. Por ejemplo, trabajando con menores, hay que entrevistarles fuera del horario escolar. En una ocasión, una compañera explicó que trabajando en uno de los ayuntamientos de Londres, pudo comprobar como allí

siempre había gente trabajando en la oficina, a cualquier hora de las 24. Además, aunque se intenta limitar el número de casos adjudicados a cada trabajador, éste es un problema crónico de muchos organismos gubernamentales, forzando a los trabajadores a aumentar su jornada laboral para cumplir con las fechas de entrega de los informes. Algunos organismos públicos ofrecen un servicio independiente de terapia.

Y para terminar: ¿a dónde se van los trabajadores sociales tras esos ocho años en activo? Specht y Courtney (1994) ya cargaron contra la corta duración de la vida laboral de estos profesionales, aunque en su caso en el contexto estadounidense. Pues sí, la respuesta es la obvia. Un gran número de los trabajadores sociales que no acceden a puestos ejecutivos acaban trabajando por cuenta propia en profesiones mejor pagadas, más reconocidas y con menos presión (también hay una proporción de trabajadoras sociales que abandonan por maternidad). De nuevo, sin poder ofrecer por desgracia cifras exactas, pero basándome en mi experiencia sobre el terreno, las profesiones preferidas son las de terapeuta o terapeuta infantil, mediador familiar, como consultor en tribunales o como *children's guardian*²¹.

notas

19. Hay que tener en cuenta que el nivel de visitas domiciliarias y otros desplazamientos es muy significativo en la carga laboral de un trabajador social. En mi puesto, raramente paso más de un día a la semana sin salir de la oficina.

20. Sólo hay ocho festivos en Inglaterra.

21. Figura inglesa que pretende garantizar que el menor tenga representación de su punto de vista en los casos de retirada de patria potestad.

Últimas consideraciones personales

¿Qué ha podido pasar durante esos ocho años para que esos estudiantes llenos de entusiasmo, en una profesión que debería tener un alto nivel de satisfacción profesional al trabajar apoyando a las personas a desarrollar su potencial humano de forma plena y constructiva, para que al final abandonen con semejante rapidez? En las oscuras tardes de invierno inglesas yo desespero, y me pregunto si no harán como las ratas en un barco que se hunde. ¿Sabrán ellos algo de lo que yo aún no me he querido dar cuenta? Reconozco que a veces lamento que el trabajo social no es ya sino un barco en zozobra y los que quedamos no somos más que la orquesta del *Titanic*, haciendo más llevadero un final no por ello menos inevitable.

Creo firmemente que no importan las muchas vueltas que se le dé a la educación y formación de los profesionales; mientras la experiencia durante esos ocho años no cambie, yo seguiré viendo trabajadores sociales frustrados, quemados, negligentes, pagándolo con las mismas personas a las que prometieron servir, olvidada ya la respuesta a la verdadera pregunta: ¿por qué te hiciste trabajador social?

BARNETT, Ronald (1994): *The Limits of Competence*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham.

CURTIS, Lesley; MORIARTY, Jo; NETTEN, Ann (2010): "The Expected Working Life of a Social Worker". *British Journal of Social Work*, N5. Pp 1628-1643. British Association of Social Workers. Oxford.

DEPARTMENT OF HEALTH (2002): *Requirements for Social Work Training*. Department of Health. London.

JERROM, Clare (2011): "Minding your PQs". *Professional Social Work*, July/August. Pp 28-29. The British Association of Social Workers. Birmingham.

ORME, Joan *et al.* (2009): "What (a) Difference a Degree Makes: The Evaluation of the New Social Work Degree in England". *British Journal of Social Work*, N1. Pp 161-178. British Association of Social Workers. Oxford.

SCOURFIELD, Jonathan; MAXWELL, Nina (2010a): "Social Work Doctoral Students in the UK: A Web-Based Survey and Search of the Index of Theses". *British Journal of Social Work*, N2. Pp 548-566. British Association of Social Workers. Oxford.

SCOURFIELD, Jonathan (2010b): "Professional Doctorate Programmes in Social Work: The Current State of Provision in the UK". *British Journal of Social Work*, N2. Pp 567-582. British Association of Social Workers. Oxford.

Social Work Task Force (2009): "Building a safe, confident future. The final report of the Social Work Task Force". Department of Education. London.

SPECHT, Harry; COURTNEY, Mark E. (1994): *Unfaithful Angels. How social work has abandoned its mission*. The Free Press. New York.

ANEXO 1

National Occupational Standards, Estándares Nacionales de Ocupación

Key Role 1 Prepare for, and work with individuals, families, carers, groups and communities to assess their needs and circumstances	Role 1 Prepararse para y trabajar con individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades para evaluar sus necesidades y circunstancias
Unit 1 Prepare for social work contact and involvement	Unidad 1 Prepararse para el inicio y desarrollo de la intervención social
1.1 Review case notes and other relevant material	1.1 Revisar notas sobre el caso y otro material relevante
1.2 Liaise with others to access additional information that can inform initial contact and involvement	1.2 Contactar con otros para acceder a información adicional que pueda contribuir al contacto inicial.
1.3 Evaluate all information to identify the best form of initial involvement	1.3 Evaluar toda la información para identificar la mejor forma de intervención inicial.
Unit 2 Work with individuals, families, carers, groups and communities to help them make informed decisions	Unidad 2 Trabajar con individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades para ayudarles a tomar decisiones disponiendo de la pertinente información.
2.1 Inform individuals, families, carers, groups and communities about your own, and the organisation's duties and responsibilities	2.1 Informar a individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades sobre las obligaciones y responsabilidades propias y las de la organización
2.2 Work with individuals, families, carers, groups and communities to identify, gather, analyse and understand information	2.2 Trabajar con individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades para identificar, reunir, analizar y entender información
2.3 Work with individuals, families, carers, groups and communities to enable them to analyse, identify, clarify and express their strengths, expectations and limitations	2.3 Trabajar con individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades para capacitarles en analizar, identificar, clarificar y expresar sus capacidades, expectativas y limitaciones
2.4 Work with individuals, families, carers, groups and communities to enable them to assess and make informed decisions about their needs, circumstances, risks, preferred options and resources	2.4 Trabajar con individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades para capacitarles en evaluar y tomar decisiones sobre sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferidas y recursos
Unit 3 Assess needs and options to recommend a course of action	Unidad 3 Evaluar necesidades y opciones para recomendar una acción
3.1 Assess and review the preferred options of individuals, families, carers, groups and communities	3.1 Evaluar y revisar las opciones preferidas por individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades
3.2 Assess needs, risks and options taking into account legal and other requirements	3.2 Evaluar las necesidades, riesgos y opciones teniendo en cuenta los requisitos legales y de otro tipo
3.3 Assess and recommend an appropriate course of action for individuals, families, carers, groups and communities	3.3 Evaluar y recomendar un curso de acción apropiado para individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades

La formación en trabajo social en Inglaterra

Key Role 2 Plan, carry out, review and evaluate social work practice, with individuals, families, carers, groups, communities and other professionals	Role 2 Planear, ejecutar, revisar y evaluar la practica de trabajo social con individuos, familias, cuidadores, grupos, comunidades y otros profesionales
Unit 4 Respond to crisis situations	Unidad 4 Responder a situaciones de crisis
<p>4.1 Assess the urgency of requests for action</p> <p>4.2 Identify the need for legal and procedural intervention</p> <p>4.3 Plan and implement action to meet the immediate needs and circumstances</p> <p>4.4 Review the outcomes with individuals, families, carers, groups, communities, organisations, professionals and others.</p>	<p>4.1 Evaluar la urgencia de los requerimientos para actuar</p> <p>4.2 Identificar la necesidad de una intervención legal y protocolaria</p> <p>4.3 Planificar e implementar una intervención para atender a las necesidades y circunstancias inmediatas</p> <p>4.4 Revisar los resultados con individuos, familias, cuidadores, grupos, comunidades, organizaciones, profesionales y otros.</p>
Unit 5 Interact with individuals, families, carers, groups and communities to achieve change and development and to improve life opportunities	Unidad 5 Establecer relaciones con individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades para lograr cambio y desarrollo y para mejorar sus oportunidades
<p>5.1 Develop and maintain relationships with individuals, families, carers, groups, communities and others</p> <p>5.2 Work with individuals, families, carers, groups, communities and others to avoid crisis situations and address problems and conflict</p> <p>5.3 Apply and justify social work methods and models used to achieve change and development, and improve life opportunities</p> <p>5.4 Regularly monitor, review and evaluate changes in needs and circumstances</p> <p>5.5 Reduce contact and withdraw from relationships appropriately</p>	<p>5.1 Desarrollar y mantener relaciones con individuos, familias, cuidadores, grupos, comunidades y otros</p> <p>5.2 Trabajar con individuos, familias, cuidadores, grupos, comunidades y otros para evitar situaciones de crisis y abordar problemas y conflictos</p> <p>5.3 Aplicar y justificar métodos y modelos de trabajo social usados para lograr cambio y desarrollo y la mejora de oportunidades</p> <p>5.4 Monitorizar revisar y evaluar regularmente cambios en necesidades y circunstancias</p> <p>5.5 Reducir el contacto y cerrar las relaciones apropiadamente</p>
Unit 6 Prepare, produce, implement and evaluate plans with individuals, families, carers, groups, communities and professional colleagues	Unidad 6 Preparar, producir, implementar y evaluar planes con individuos, familias, cuidadores, grupos, comunidades y otros profesionales
<p>6.1 Negotiate the provision to be included in the plans</p> <p>6.2 Identify content and actions and draft plans</p> <p>6.3 Carry out your own responsibilities and monitor, co-ordinate and support the actions of others involved in implementing the plans</p> <p>6.4 Review the effectiveness of the plans with the people involved</p> <p>6.5 Renegotiate and revise plans to meet changing needs and circumstances</p>	<p>6.1 Negociar el contenido a incluir en el plan</p> <p>6.2 Identificar contenido y acciones y realizar un borrador del plan</p> <p>6.3 Ejecutar las responsabilidades propias y monitorizar, coordinar y apoyar las acciones de otros involucrados en implementar el plan</p> <p>6.4 Revisar la efectividad del plan con las personas involucradas</p> <p>6.5 Renegociar y revisar el plan para atender a necesidades y circunstancias cambiantes</p>

<p>Unit 7 Support the development of networks to meet assessed needs and planned outcomes</p>	<p>Unidad 7 Apoyar el desarrollo de redes para cubrir las necesidades evaluadas y lograr los resultados planeados</p>
<p>7.1 Examine with individuals, families, carers, groups, communities and others support networks, which can be accessed and developed</p> <p>7.2 Work with individuals, families, carers, groups, communities and others to initiate and sustain support networks</p> <p>7.3 Contribute to the development and evaluation of support networks</p>	<p>7.1 Examinar con individuos, familias, cuidadores, grupos, comunidades y otros las redes de apoyo a las que se puede acceder y desarrollar</p> <p>7.2 Trabajar con individuos, familias, cuidadores, grupos, comunidades y otros para iniciar y mantener redes de apoyo</p> <p>7.3 Contribuir al desarrollo y la evaluación de redes de apoyo</p>
<p>Unit 8 Work with groups to promote individual growth, development and independence</p>	<p>Unidad 8 Trabajar con grupos para promover el crecimiento, desarrollo e independencia individual</p>
<p>8.1 Identify opportunities to form and support groups</p> <p>8.2 Use group programmes, processes and dynamics to promote individual growth, development and independence, and to foster interpersonal skills</p> <p>8.3 Help groups to achieve planned outcomes for their members and to evaluate the appropriateness of their work</p> <p>8.4 Disengage from groups appropriately</p>	<p>8.1 Identificar oportunidades para formar y apoyar a grupos</p> <p>8.2 Usar programas, procesos y dinámicas de grupo para promover crecimiento, desarrollo e independencia individual, y para establecer habilidades interpersonales</p> <p>8.3 Ayudar a los grupos a lograr resultados planeados para sus miembros y a evaluar la pertinencia de su trabajo</p> <p>8.4 Cerrar la relación con los grupos apropiadamente</p>
<p>Unit 9 Address behaviour which presents a risk to individuals, families, carers, groups and communities</p>	<p>Unidad 9 Abordar comportamiento que supone un riesgo para individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades</p>
<p>9.1 Take immediate action to deal with the behaviour that presents a risk</p> <p>9.2 Work with individuals, families, carers, groups, communities and others to identify and evaluate situations and circumstances that may trigger the behaviour</p> <p>9.3 Work with individuals, families, carers, groups and communities on strategies and support that could positively change the behaviour</p>	<p>9.1 Ejecutar acción inmediata para afrontar comportamiento que presenta riesgos</p> <p>9.2 Trabajar con individuos, familias, cuidadores, grupos, comunidades y otros para identificar y evaluar situaciones y circunstancias que puedan desencadenar el comportamiento</p> <p>9.3 Trabajar con individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades en estrategias y apoyo que puedan cambiar positivamente el comportamiento</p>
<p>Key Role 3 Support individuals to represent their needs, views and circumstances</p>	<p>Role 3 Apoyar a individuos para representar sus puntos de vista, necesidades y circunstancias</p>
<p>Unit 10 Advocate with, and on behalf of, individuals, families, carers, groups and communities</p>	<p>Unidad 10 Defender con, y en nombre de, individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades</p>
<p>10.1 Assess whether you should act as the advocate for the individual, family, carer, group or community</p>	<p>10.1 Evaluar si debieras actuar como defensor del individuo, familia, cuidador, grupo o comunidad</p>

La formación en trabajo social en Inglaterra

<p>10.2 Assist individuals, families, carers, groups and communities to access independent advocacy</p> <p>10.3 Advocate for, and with, individuals, families, carers, groups and communities,</p>	<p>10.2 Ayudar a individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades a acceder a una defensa independiente</p> <p>10.3 Defender a, y con, individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades</p>
<p>Unit 11 Prepare for, and participate in decision making forums</p>	<p>Unidad 11 Prepararse para, y participar en los foros de toma de decisiones</p>
<p>11.1 Prepare reports and documents for decision-making forums</p> <p>11.2 Work with individuals, families, carers, groups and communities to select the best form of representation for decision-making forums</p> <p>11.3 Present evidence to, and help individuals, families, carers, groups and communities to understand the procedures of and the outcomes from, decision-making forums</p> <p>11.4 Enable individuals, families, carers, groups and communities to be involved in decision-making forums</p>	<p>11.1 Preparar informes y documentos para los foros de toma de decisiones</p> <p>11.2 Trabajar con individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades para elegir la mejor forma de representación en los foros de toma de decisiones</p> <p>11.3 Presentar evidencias para, y ayudar a individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades a entender los procedimientos y los resultados de los foros de toma de decisiones</p> <p>11.4 Capacitar a los individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades para involucrarse en los foros de toma de decisiones</p>
<p>Key Role 4 Manage risk to individuals, families, carers, groups, communities, self and colleagues</p>	<p>Role 4 Gestionar el riesgo hacia individuos, familias, cuidadores, grupos, comunidades, uno mismo y compañeros</p>
<p>Unit 12 Assess and manage risks to individuals, families, carers, groups and communities</p>	<p>Unidad 12 Evaluar y gestionar riesgos hacia individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades</p>
<p>12.1 Identify and assess the nature of the risk</p> <p>12.2 Balance the rights and responsibilities of individuals, families, carers, groups and communities with associated risk</p> <p>12.3 Regularly monitor, re-assess, and manage risk to individuals, families, carers, groups and communities</p>	<p>12.1 Identificar y evaluar la naturaleza del riesgo.</p> <p>12.2 Equilibrar los derechos y responsabilidades de individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades con el riesgo asociado</p> <p>12.3 Monitorizar, re-evaluar y gestionar regularmente el riesgo hacia individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades</p>
<p>Unit 13 Assess, minimise and manage risk to self and colleagues</p>	<p>Unidad 13 Evaluar, minimizar y gestionar el riesgo hacia uno mismo y compañeros</p>
<p>13.1 Assess potential risk to self and colleagues</p> <p>13.2 Work within the risk assessment and management procedures of your own and other relevant organisations and professions</p> <p>13.3 Plan, monitor and review outcomes and actions to minimise stress and risk</p>	<p>13.1 Evaluar el riesgo potencial hacia uno mismo y hacia compañeros.</p> <p>13.2 Trabajar dentro de los procedimientos para la evaluación y gestión del riesgo de la propia organización y de otras organizaciones y profesiones relevante</p> <p>13.3 Planificar, monitorizar y revisar los resultados y las acciones para minimizar estrés y riesgo</p>

Key Role 5 Manage and be accountable, with supervision and support, for your own social work practice within your organization	Role 5 Gestionar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de tu propia practica de trabajo social dentro de tu organización
Unit 14 Manage and be accountable for your own work	Unidad 14 Gestionar y ser responsable de tu propio trabajo
14.1 Manage and prioritise your workload within organisational policies and priorities	14.1 Gestionar y priorizar to carga de trabajo dentro de las políticas y prioridades organizacionales
14.2 Carry out duties using accountable professional judgment and knowledge based social work practice	14.2 Ejecutar las obligaciones usando un juicio profesional responsable y una practica de trabajo social basada en el conocimiento
14.3 Monitor and evaluate the effectiveness of your programme of work in meeting the organisational requirements and the needs of individuals, families, carers, groups and communities	14.3 Monitorizar y evaluar la efectividad de tu programa de trabajo en la consecución de los requerimientos de la organización y las necesidades de individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades
14.4 Use professional and managerial supervision and support to improve your practice	14.4 Usar la supervisión y apoyo profesional y ejecutivo para mejorar tu practica.
Unit 15 Contribute to the management of resources and services	Unidad 15 Contribuir a la gestión de los recursos y servicios
15.1 Contribute to the procedures involved in purchasing & commissioning services	15.1 Contribuir a los procedimientos relacionados con adquirir y encargar servicios
15.2 Contribute to monitoring the effectiveness of services in meeting need	15.2 Contribuir a la monitorización de la efectividad de los servicios en cubrir las necesidades
15.3 Contribute to monitoring the quality of the services provided	15.3 Contribuir a la monitorización de la calidad de los servicios ofrecidos
15.4 Contribute to managing information	15.4 Contribuir a la gestión de la información
Unit 16 Manage, present and share records and reports	Unidad 16 Gestionar, presentar y compartir registros e informes
16.1 Maintain accurate, complete, accessible, and up-to-date records and reports	16.1 Mantener registros e informes precisos, completos, accesibles y actualizados
16.2 Provide evidence for judgments and decisions	16.2 Proporcionar evidencia sobre juicios y decisiones
16.3 Implement legal and policy frameworks for access to records and reports	16.3 Implementar marcos legales y procesuales para acceder a los registros e informes
16.4 Share records with individuals, families, carers, groups and communities	16.4 Compartir los registros con individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades
Unit 17 Work within multi-disciplinary and multi-organisational teams, networks and systems	Unidad 17 Trabajar dentro de equipos, redes y sistemas multidisciplinarios y multiorganizacionales

La formación en trabajo social en Inglaterra

<p>17.1 Develop and maintain effective working relationships</p> <p>17.2 Contribute to the identifying and agreeing the goals, objectives and lifespan of the team, network or system</p> <p>17.3 Contribute to evaluating the effectiveness of the team, network or system</p> <p>17.4 Deal constructively with disagreements and conflict within relationships</p>	<p>17.1 Desarrollar y mantener relaciones de trabajo efectivas</p> <p>17.2 Contribuir a la identificación y al acuerdo de metas, objetivos y duración del equipo, red o sistema</p> <p>17.3 Contribuir a evaluar la efectividad del equipo, red o sistema</p> <p>17.4 Tratar los desacuerdos y el conflicto dentro de las relaciones constructivamente</p>
<p>Key Role 6 Demonstrate professional competence in social work practice</p>	<p>Role 6 Demostrar competencia profesional en la practica del trabajo social</p>
<p>Unit 18 Research, analyse, evaluate, and use current knowledge of best social work practice</p>	<p>Unidad 18 Investigar, analizar, evaluar y usar el conocimiento actual sobre la mejor practica en trabajo social</p>
<p>18.1 Review and update your own knowledge of legal, policy and procedural frameworks</p> <p>18.2 Use professional and organisational supervision and support to research, critically analyse, and review knowledge-based practice</p> <p>18.3 Implement knowledge based social work models and methods to develop and improve your own practice</p>	<p>18.1 Revisar y actualizar tu propio conocimiento de los marcos legales, protocolarios y procesuales</p> <p>18.2 Usar supervisión y apoyo profesional y organizacional para investigar, analizar críticamente y revisar la practica basada en el conocimiento</p> <p>18.3 Implementar modelos y métodos de trabajo social basados en el conocimiento para desarrollar y mejorar tu propia practica</p>
<p>Unit 19 Work within agreed standards of social work practice and ensure own professional development</p>	<p>Unidad 19 Trabajar dentro de los estándares acordados de practica del trabajo social y asegurarse del propio desarrollo profesional</p>
<p>19.1 Exercise and justify professional judgements</p> <p>19.2 Use professional assertiveness to justify decisions and uphold professional social work practice, values and ethics</p> <p>19.3 Work within the principles and values underpinning social work practice</p> <p>19.4 Critically reflect upon your own practice and performance using supervision and support systems</p> <p>19.5 Use supervision and support to take action to meet continuing professional development needs</p>	<p>19.1 Utilizar y justificar juicios profesionales</p> <p>19.2 Usar afirmación profesional para justificar decisiones y sostener una practica, valores y ética profesional</p> <p>19.3 Trabajar dentro de los principios y valores que sostienen la practica del trabajo social</p> <p>19.4 Reflexionar críticamente sobre tu propia practica usando los sistemas de supervisión y apoyo</p> <p>19.5 Usar supervisión y apoyo para cumplir con las necesidades del desarrollo profesional continuo</p>
<p>Unit 20 Manage complex ethical issues, dilemmas and conflicts</p>	<p>Unidad 20 Gestionar problemas éticos complejos, dilemas y conflictos</p>

20.1 Identify and assess issues, dilemmas & conflicts that might affect your practice	20.1 Identificar y evaluar problemas, dilemas & conflictos que podrían afectar a tu practica
20.2 Devise strategies to deal with ethical issues, dilemmas and conflicts	20.2 Diseñar estrategias para afrontar problemas éticos, dilemas y conflictos
20.3 Reflect on outcomes	20.3 Reflexionar sobre los resultados
Unit 21 Contribute to the promotion of best social work practice	Unidad 21 Contribuir a la promoción de la mejor practica en trabajo social
21.1 Contribute to policy review and development	21.1 Contribuir a la revisión y desarrollo de guías de actuación
21.2 Use supervision and organisational and professional systems to inform a course of action where practice falls below required standards	21.2 Usar supervisión y sistemas organizacionales y profesionales para tomar un curso de acción suficientemente informado donde la practica esta por debajo de los estándares requeridos
Work with colleagues to contribute to team development	Trabajar con compañeros para contribuir al desarrollo del equipo

ANEXO 2

Values & Ethics Framework, Marco ético y de valores

a. Awareness of own values, prejudices, ethical dilemmas and conflicts of interests and their implications on your practice	a. Consciencia de los propios valores, prejuicios, dilemas éticos y conflictos de interés y sus implicaciones en tu practica
b. Respect for, and the promotion of : • each person as an individual • independence and quality of life for individuals, whilst protecting them from harm • dignity and privacy of individuals, families, carers, groups and communities	b. Respeto por, y promoción de: • cada persona como individuo • independencia y calidad de vida para los individuos, mientras son protegidos de abuso • dignidad y privacidad de individuos, familias, cuidadores, grupos y comunidades
c. Recognise and facilitate each person's use of language and form of communication of their choice	c. Reconocer y facilitar el uso de idioma y forma de comunicación que elija cada persona
d. Value, recognise and respect the diversity, expertise and experience of individuals, carers, groups and communities	d. Valorar, reconocer y respetar la diversidad, conocimiento y experiencia de individuos, cuidadores, grupos y comunidades
Maintain the trust and confidence of individuals, carers, groups and communities by communicating in an open, accurate and understandable way	Mantener la confianza y confidencialidad de individuos, cuidadores, grupos y comunidades comunicándose de manera abierta, precisa y entendible
Understand and make use of strategies to challenge discrimination, disadvantage and other forms of inequality and injustice	Entender y hacer uso de estrategias para cuestionar discriminación, desventajas y otras formas de desigualdad e injusticia

ANEXO 3

GSCC Code of Practice for Social Workers, GSCC Código de Conducta para los Trabajadores Sociales

<p>1. As a social care worker, you must protect the rights and promote the interests of service users and carers.</p>	<p>1. Como trabajador social, debes proteger los derechos y promover los intereses de los usuarios y cuidadores</p>
<p>1.1. Treating each person as an individual;</p> <p>1.2 Respecting and, where appropriate, promoting the individual views and wishes of both service users and carers;</p> <p>1.3 Supporting service users' rights to control their lives and make informed choices about the services they receive;</p> <p>1.4 Respecting and maintaining the dignity and privacy of service users;</p> <p>1.5 Promoting equal opportunities for service users and carers; and</p> <p>1.6 Respecting diversity and different cultures and values.</p>	<p>1.1 Tratando a cada persona individualmente;</p> <p>1.2 Respetando y, donde sea apropiado, promoviendo los puntos de vista y deseos de usuarios y cuidadores;</p> <p>1.3 Apoyando los derechos de los usuarios a controlar sus vidas y tomar decisiones sobre los servicios que reciben;</p> <p>1.4 Respetando y manteniendo la dignidad y privacidad de los usuarios;</p> <p>1.5 Promoviendo igualdad de oportunidades para usuarios y cuidadores; y</p> <p>1.6 Respetando la diversidad y diferentes culturas y valores.</p>
<p>2. As a social care worker, you must strive to establish and maintain the trust and confidence of service users and carers.</p>	<p>2. Como trabajador social, debes esforzarte en establecer y mantener la confianza y confidencialidad de usuarios y cuidadores</p>
<p>2.1 Being honest and trustworthy;</p> <p>2.2 Communicating in an appropriate, open, accurate and straightforward way;</p> <p>2.3 Respecting confidential information and clearly explaining agency policies about confidentiality to service users and carers;</p> <p>2.4 Being reliable and dependable;</p> <p>2.5 Honouring work commitments, agreements and arrangements and, when it is not possible to do so, explaining why to service users and carers;</p> <p>2.6 Declaring issues that might create conflicts of interest and making sure that they do not influence your judgement or practice; and</p> <p>2.7 Adhering to policies and procedures about accepting gifts and money from service users and carers.</p>	<p>2.1 Siendo honesto y digno de confianza;</p> <p>2.2 Comunicando de una manera apropiada, abierta, precisa y directa;</p> <p>2.3 Respetando la información confidencial y explicando claramente la política de la agencia sobre confidencialidad a usuarios y cuidadores;</p> <p>2.4 Siendo serio y de confianza</p> <p>2.5 Cumpliendo los compromisos, acuerdos y preparativos de trabajo y, cuando no sea posible hacerlo, explicando el por que a usuarios y cuidadores;</p> <p>2.6 Declarando las situaciones que puedan crear conflicto de interés y asegurándose de que no influyen en tu juicio o practica; y</p> <p>2.7 Adhiriéndose a las políticas y procedimientos en relación a aceptar regalos y dinero de usuarios y cuidadores.</p>

<p>3. As a social care worker, you must promote the independence of service users while protecting them as far as possible from danger or harm.</p>	<p>3. Como trabajador social, debes promover la independencia de los usuarios mientras los proteges hasta donde sea posible de peligro o abuso</p>
<p>3.1 Promoting the independence of service users and assisting them to understand and exercise their rights;</p> <p>3.2 Using established processes and procedures to challenge and report dangerous, abusive, discriminatory or exploitative behaviour and practice;</p> <p>3.3 Following practice and procedures designed to keep you and other people safe from violent and abusive behaviour at work;</p> <p>3.4 Bringing to the attention of your employer or the appropriate authority resource or operational difficulties that might get in the way of the delivery of safe care;</p> <p>3.5 Informing your employer or an appropriate authority where the practice of colleagues may be unsafe or adversely affecting standards of care;</p> <p>3.6 Complying with employers' health and safety policies, including those relating to substance abuse;</p> <p>3.7 Helping service users and carers to make complaints, taking complaints seriously and responding to them or passing them to the appropriate person; and</p> <p>3.8 Recognising and using responsibly the power that comes from your work with service users and carers.</p>	<p>3.1 Promoviendo la independencia de usuarios y ayudándoles a entender y ejercitar sus derechos;</p> <p>3.2 Usando los procesos y procedimientos establecidos para cuestionar e informar acerca de comportamiento o practica peligrosos, abusivos, discriminatorios o de explotación;</p> <p>3.3 Siguiendo la practica y procedimientos designados para mantenerte a ti y a otras personas seguros de comportamiento violento y abusivo en el trabajo;</p> <p>3.4 Señalando a tu superior o a la autoridad competente las dificultades operacionales o de recursos que puedan afectar a la capacidad de proporcionar un servicio seguro;</p> <p>3.5 Informar a tu superior o a la autoridad competente de aquellas practicas de compañeros que no sean seguras o afecten negativamente a los estándares del servicio;</p> <p>3.6 Cumplir con las políticas de salud y seguridad de tu servicio, incluidas las relacionadas con abuso de sustancias;</p> <p>3.7 Ayudando a usuarios y cuidadores a interponer quejas, tomándolas seriamente y respondiendo a ellas o transfiriéndolas a la persona apropiada; y</p> <p>3.8 Reconociendo y usando responsablemente el poder que proviene de tu trabajo con usuarios y cuidadores.</p>
<p>4. As a social care worker, you must respect the rights of service users while seeking to ensure that their behaviour does not harm themselves or other people.</p>	<p>4. Como trabajador social, debes respetar los derechos de los usuarios mientras te aseguras de que su comportamiento no los daña a ellos o a otras personas.</p>
<p>4.1 Recognising that service users have the right to take risks and helping them to identify and manage potential and actual risks to themselves and others;</p> <p>4.2 Following risk assessment policies and procedures to assess whether the behaviour of service users presents a risk of harm to themselves or others;</p> <p>4.3 Taking necessary steps to minimise the risks of service users from doing actual or potential harm to themselves or other people; and</p>	<p>4.1 Reconociendo que los usuarios tienen el derecho a tomar riesgos y ayudarles a identificar y gestionar riesgos potenciales y presentes hacia ellos y hacia otros;</p> <p>4.2 Siguiendo las políticas y procedimientos de evaluación de riesgo donde el comportamiento de usuarios presenta un riesgo de daño para ellos u otras personas;</p> <p>4.3 Tomando los pasos necesarios para minimizar el riesgo de que los usuarios lleguen a dañarse a ellos mismos u a otras personas; y</p>

<p>4.4 Ensuring that relevant colleagues and agencies are informed about the outcomes and implications of risk assessments.</p>	<p>4.4 Asegurándose de que los compañeros y agencias relevantes son informados sobre los resultados e implicaciones de las evaluaciones de riesgo.</p>
<p>5. As a social care worker, you must uphold public trust and confidence in social care services.</p>	<p>5. Como trabajador social, debes mantener la confianza pública en los servicios sociales.</p>
<p>5.1 Abuse, neglect or harm service users, carers or colleagues;</p> <p>5.2 Exploit service users, carers or colleagues in any way;</p> <p>5.3 Abuse the trust of service users and carers or the access you have to personal information about them or to their property, home or workplace;</p> <p>5.4 Form inappropriate personal relationships with service users;</p> <p>5.5 Discriminate unlawfully or unjustifiably against service users, carers or colleagues;</p> <p>5.6 Condone any unlawful or unjustifiable discrimination by service users, carers or colleagues;</p> <p>5.7 Put yourself or other people at unnecessary risk; or</p> <p>5.8 Behave in a way, in work or outside work, which would call into question your suitability to work in social care services.</p>	<p>5.1 Abuso, negligencia o daño a usuarios, cuidadores o compañeros;</p> <p>5.2 Explotar a los usuarios, cuidadores o compañeros en cualquier forma;</p> <p>5.3 Abusar de la confianza de los usuarios y cuidadores o del acceso que tienes a información personal sobre ellos o sus propiedades, hogar o lugar de trabajo;</p> <p>5.4 Formar relaciones personales inapropiadas con usuarios;</p> <p>5.5 Discriminar sin justificación contra usuarios, cuidadores o compañeros;</p> <p>5.6 Aceptar discriminación injustificada de cualquier tipo por parte de usuarios, cuida o compañeros;</p> <p>5.7 Ponerte a ti mismo o a otras personas en riesgo innecesario; o</p> <p>5.8 Comportarte de cualquier forma, dentro o fuera del trabajo, que ponga en cuestión to capacidad para trabajar en los servicios sociales.</p>

<p>6. As a social care worker, you must be accountable for the quality of your work and take responsibility for maintaining and improving your knowledge and skills.</p>	<p>6. Como trabajador social, debes aceptar responsabilidad por la calidad de tu trabajo y tomar responsabilidad en mantener y mejorar tu conocimiento y habilidades.</p>
<p>6.1 Meeting relevant standards of practice and working in a lawful, safe and effective way;</p>	<p>6.1 Alcanzando los estándares de práctica pertinentes y trabajando de una manera legal, segura y efectiva;</p>
<p>6.2 Maintaining clear and accurate records as required by procedures established for your work;</p>	<p>6.2 Manteniendo registros claros y precisos siguiendo los procedimientos establecidos en tu lugar de trabajo;</p>
<p>6.3 Informing your employer or the appropriate authority about any personal difficulties that might affect your ability to do your job competently and safely;</p>	<p>6.3 Informando a tu superior o a la autoridad apropiada de tus dificultades personales que podrían afectar tu habilidad para realizar tu trabajo de forma competente y segura;</p>
<p>6.4 Seeking assistance from your employer or the appropriate authority if you do not feel able or adequately prepared to carry out any aspect of your work, or you are not sure about how to proceed in a work matter;</p>	<p>6.4 Buscando apoyo de tu superior o autoridad apropiada si no te sientes capaz o adecuadamente preparado para llevar a cabo algún aspecto de tu trabajo, o no estas seguro de como proceder;</p>
<p>6.5 Working openly and co-operatively with colleagues and treating them with respect;</p>	<p>6.5 Trabajando de forma abierta y cooperativa con compañeros y tratándoles con respeto;</p>
<p>6.6 Recognising that you remain responsible for the work that you have delegated to other workers;</p>	<p>6.6 Reconociendo que sigues siendo responsable del trabajo que has delegado a otros trabajadores;</p>
<p>6.7 Recognising and respecting the roles and expertise of workers from other agencies and working in partnership with them; and</p>	<p>6.7 Reconociendo y respetando los roles y conocimiento de trabajadores de otras agencias y colaborando con ellos; y</p>
<p>6.8 Undertaking relevant training to maintain and improve your knowledge and skills and contributing to the learning and development of others</p>	<p>6.8 Completando formación relevante para mantener y mejorar tu conocimiento y habilidades y contribuir al aprendizaje y desarrollo de otros.</p>

Curiosocial



Cruces de Oro de la Orden Civil de la Solidaridad Social 2011 para el Consejo General del Trabajo Social y Patrocinio de Las Heras.

El Consejo de Ministros ha acordado, a propuesta del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, conceder la Cruz de Oro de la Orden Civil de la Solidaridad Social 2011 al Consejo General de Colegios Oficiales de Trabajadoras y Trabajadores Sociales y a la compañera trabajadora social y miembro del Consejo Asesor del CGTS, Patrocinio de las Heras. La Orden Civil de la Solidaridad Social, aproba-

da desde 1989, es una condecoración que se concede en reconocimiento a las personas que se hayan distinguido en la promoción o desarrollo de actividades y servicios relacionados con la solidaridad y la acción social, que hayan supuesto un beneficio al bienestar social. Es otorgada por el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad de España y entregada por la Reina Sofía de Grecia. www.cgtrabajosocial.es

Viñeta: Óscar Cebolla Bueno.



Comentario

¡Toma cruz! Les acaban de caer sendas cruces a nuestro Consejo General, es decir, a todas y todos nosotros y nosotras, y a nuestra admirada, querida y entrañable Patro de las Heras ¡Ahí es nada! Y bien merecidas que las tienen, faltaría más. Y bien que nos alegramos aquí en Curiosocial. Es una magnífica y agradable noticia.

Aunque, a decir verdad, en los tiempos que corren queda un poco, no se, como sarcástico ¿No tendrá una doble intención ese reconocimiento? Habrá que leer bien lo que dice el Acuerdo del Consejo de Mi-

nistros: ¿les conceden una cruz, aunque sea de oro, o es un reconocimiento de la cruz que nos han echado encima a toda la profesión, la que tenemos que soportar día a día desde hace tiempo?: que si recortes por aquí, que si desbordamiento de las demandas por allá, que si a algún alcalde se le ocurre que en vez de cobrar trabajemos de forma voluntaria por acuyá (en Manzanares, por ejemplo)...

Pues nada, querida Patro, querida Ana Lima, a llevar la cruz con dignidad, como toda la profesión, como María de la O.

CYRANO Y MENGANO

Barcelona multa más de 100 veces a un indigente por dormir en la calle

Un hombre que hace años que duerme en la calle recibió hace algunas semanas la notificación de la última sanción: una multa por acampar y dormir en la calle que asciende a 473 euros.

La sanción de la Guardia Urbana de Barcelona llegó al comedor social donde suele acudir. Cuando la recibió, el hombre informó a la Síndica de Barcelona (la defensora del ciudadano) de su caso y ésta ha puesto el grito en el cielo porque al investigar el expediente

del sin techo ha descubierto que acumula más de un centenar de denuncias similares (...)

María Asunción Vila denuncia que la policía local y el Ayuntamiento están incrementando la presión sancionadora tanto sobre el colectivo de indigentes como sobre los que recogen cartón y chatarra en la ciudad.

Cadena Ser. MONTSE RIART 02-01-2012



Comentario

Nos preocupa la crisis de la deuda soberana y el problema del déficit de las Administraciones Públicas. Por eso saludamos iniciativas tan recurrentes y efectivas como la del Ayuntamiento de la Ciudad Condal, al poner en marcha una nueva vía recaudatoria aprovechando uno de los elementos característicos de su paisaje urbano: las personas sin hogar.

El SEAEC (Servicio de Estudios y Análisis Económicos de Curiosocial) hemos llegado a la conclusión que, de extenderse a todos los municipios españoles, podría suponer ingresos de 1.200 millones de euros, una importante cuantía para aliviar el déficit de las entidades locales. Esta cifra resulta de multiplicar las 30.000 personas sin hogar que hay en España según el INE, por 40.000 € de multa a cada uno de ellos por dormir en la

calle, como hace el Ayuntamiento de Barcelona. Si quienes tienen propiedades han de pagar IBI y demás impuestos, por qué quienes duermen en la calle no han de contribuir al erario público.

Así demostraremos que lo social no es sólo gasto o inversión, como algunos dicen, sino que bien gestionada puede llegar a ser una importante vía de ingresos fiscales.

Todos debemos arrimar el hombro, porque todos vamos en el mismo barco. Todos tenemos que apretarnos el cinturón. Nosotros, como don Mariano, también preferimos que el dinero esté en los bolsillos de las personas sin hogar que en el de la Administración; pero no hay otro remedio. Es una medida dolorosa, pero necesaria. Y sólo de forma provisional.

Una estupidez no se puede dominar si no es con otra (Ortega y Gasset). Pues eso.

CYRANO Y MENGANO

Presentación de artículos

indicaciones generales

1. Los artículos han de ser inéditos.

2. El Comité Editorial podrá entender oportuna la publicación de textos que hayan sido publicados en el extranjero.

2. Los artículos para el Dossier no excederán de 25 folios, los artículos para la Sección Libre de 20 y los artículos para la sección de Interés Profesional tendrán una extensión máxima de 12 folios, incluidos cuadros y referencias bibliográficas. (Letra Arial 12, el folio tendrá en torno a las 30 líneas por folio, 70 caracteres por línea y márgenes de 3 cm.).

3. Las citas de autores se incluirán en el texto señalado apellido del autor/a con mayúsculas, año, dos puntos y página del libro al que se haga referencia. Asimismo se han de incluir las fuentes de procedencia de los cuadros, gráficos, tablas y mapas que se incluyan adecuadamente numerados.

4. Las referencias bibliográficas se pondrán al final del texto, siguiendo el orden alfabético. Solo se recogerán los/las autores expresamente citados en el texto. Si el autor del artículo lo considera oportuno podrá recoger bibliografía recomendada. No exceder de diez referencias bibliográficas. Se presentará en el formato siguiente:

a) Libros: Apellido/s del autor/a en mayúscula, nombre del autor/es en minúscula; año de publicación entre paréntesis seguido seguido de dos puntos; título del libro subrayado o en cursiva; Editorial; lugar de publicación.

b) Revistas: Apellido/s del autor en mayúscula, el nombre en minúscula; año de publicación entre paréntesis seguido de dos puntos; título del artículo entre comillas;

título de la Revista subrayado o en cursiva; número de la Revista; intervalo de páginas que comprende dicho artículo; Editorial; lugar de publicación.

c) Páginas Web: Apellido/s del autor/a en mayúsculas, el nombre en minúscula; fecha de consulta entre paréntesis; título del artículo o documento en cursiva o subrayado.

d) Referencia legislativa: Documento; ley orgánica, decreto ley, orden, número y fecha de publicación.

5. Los artículos irán precedidos de un breve resumen en español e inglés que no exceda de las 10 líneas. Se indicarán las “palabras clave”, también en español e inglés (no más de 5) para facilitar la identificación informática. Se incluirá un breve currículum vitae del autor/a que no supere las 8 líneas. En él se incluirán: teléfono de contacto, correo electrónico y postal.

6. Los comentarios de libros tendrán una extensión máxima de 60 líneas (70 caracteres/línea), especificándose el autor, título, editorial, lugar, fecha de publicación de la obra e ISBN, así como apellidos, nombre y correo electrónico de quien realiza la reseña.

7. Los artículos se enviarán a la dirección electrónica de la revista:

E-mail: revista@cgtrabajosocial.es

Últimas Revistas publicadas

2000

- Nº 49: CALIDAD (I)
- Nº 50: CALIDAD (II)
- Nº 51: CULTURA DE LA SOLIDARIDAD (I)
- Nº 52: CULTURA DE LA SOLIDARIDAD (II)

2001

- Nº 53: TRABAJO SOCIAL Y MEDIACIÓN
- Nº 54: ENFOQUES Y ORIENTACIONES DE LA POLÍTICA SOCIAL
- Nº 55: LA INTERVENCIÓN SOCIAL ANTE LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN
- Nº 56: HABITAT Y CONVIVENCIA

2002

- Nº 57: EL MÉTODO: ITINERARIOS PARA LA ACCIÓN (I)
- Nº 58: EL MÉTODO: ITINERARIOS PARA LA ACCIÓN (II)
- Nº 59: NUEVAS TECNOLOGÍAS
- Nº 60: FAMILIA: POLÍTICAS Y SERVICIOS (I)

2003

- Nº 61: FAMILIA: POLÍTICAS Y SERVICIOS (II)
- Nº 62: DISCAPACIDAD
- Nº 63: DESARROLLO Y TRABAJO SOCIAL
- Nº 64: TRABAJO SOCIAL Y SALUD (I)

2004

- Nº 65: TRABAJO SOCIAL Y SALUD (II)
- Nº 66: DIMENSIÓN COMUNITARIA EN TRABAJO SOCIAL (I)
- Nº 67: DIMENSIÓN COMUNITARIA EN TRABAJO SOCIAL (II)
- Nº 68: APRENDIZAJE Y FORMACIÓN (I)

2005

- Nº 69: (DE) CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA SEXUALIDAD (I)
- Nº 70: (DE) CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA SEXUALIDAD (II)
- Nº 71: APRENDIZAJE Y FORMACIÓN (II)
- Nº 72: LA PROTECCIÓN SOCIAL A LA DEPENDENCIA (I)

2006

- Nº 73: LA PROTECCIÓN SOCIAL A LA DEPENDENCIA (II)
- Nº 74: INTERVENCIÓN SOCIAL EN SITUACIONES DE EMERGENCIA
- Nº 75: VIOLENCIA: CONTEXTOS E INTERVENCIÓN SOCIAL (I)
- Nº 76: VIOLENCIA: CONTEXTOS E INTERVENCIÓN SOCIAL (II)

2007

- Nº 77: INSERCIÓN LABORAL
- Nº 78: INSERCIÓN LABORAL (II)
- Nº 79: COMPORTAMIENTOS Y CONSUMOS ADICTIVOS
- Nº 80: AYUDA MUTUA

2008

- Nº 81: VIEJAS Y NUEVAS POBREZAS
- Nº 82: LA RELACIÓN PROFESIONAL
- Nº 83: INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN Y PROGRAMACIÓN
- Nº 84: MOVIMIENTOS MIGRATORIOS (I)

2009

- Nº 85: MOVIMIENTOS MIGRATORIOS (II)
- Nº 86: MIRADAS AL TRABAJO SOCIAL
- Nº 87: INTERVENCIÓN SOCIAL CON ADOLESCENTES
- Nº 88: SIMBOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL

2010

- Nº 89: NUEVAS OPORTUNIDADES DEL TRABAJO SOCIAL
- Nº 90: INFANCIA Y FAMILIA
- Nº 91: REPENSANDO LA DIMENSIÓN COMUNITARIA
- Nº 92: COMUNICACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

2011

- Nº 93: CRISIS
- Nº 94: INTERVENCIÓN SOCIAL EN SITUACIONES DE EMERGENCIAS SOCIALES II
- Nº 95: VOLUNTARIADO
- Nº 96: EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL TRABAJO SOCIAL: GRADO Y POSTGRADO

Próximo número:
Nº 97: VIVENCIA SOCIAL

Publicaciones del Consejo

SERIE LIBROS

El trabajo social Sanitario

Dolors Colom i Masfret
Siglo XXI/Consejo General
Madrid, 2008
ISBN: 978-84-323-1359-2
Nº Páginas: 377
Precio: 26 €

Diagnóstico Social

Mary E. Richmond
Siglo XXI/Consejo General
Madrid, 2008 (2ª edición)
ISBN 978-84-323-1225-0
Nº Páginas: 640
Precio: 25 €

Manual Práctico para poder elaborar proyectos sociales

Gustavo García Herrero y
José Manuel Ramírez
Siglo XXI/Consejo General
Segunda edición. Madrid, 2009
ISBN: 84-323-1257-6
Nº páginas: 233
Precio: 20 €

SERIE TEXTOS UNIVERSITARIOS

Ley de promoción de autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia

Gustavo García Herrero y
José Manuel Ramírez Navarro
Certeza/Consejo General
Madrid, 2008
ISBN: 978-84-96219-64-9
Nº páginas: 253
Precio: 22 €

Homosexualidad y trabajo social: herramientas para la reflexión e intervención profesional

Ángel Luis Maroto Sáez
Siglo XXI/Consejo General
Madrid, 2006
ISBN: 84-323-1265-7
Nº páginas: 400
Precio: 18 €

Intervención metodológica en el trabajo social

José María Morán Carrillo
Ana María Gómez Pérez
Certeza/Consejo General
Madrid, 2004
ISBN: 84-96219-05-4
Nº páginas: 148
Precio: 10 €

El protagonismo de la organización colegial en el desarrollo del trabajo social en España

Manuel Gil Parejo
Siglo XXI/Consejo General
Madrid, 2004
ISBN: 84-96219-05-4
Nº páginas: 148
Precio: 10 €

La historia de las ideas en el trabajo social

Haluk Soydan
Traducción: Cándida Acero
Tirant lo blanch/Consejo General
Madrid, 2004
ISBN: 84-8442-966-0
Nº páginas: 228
Precio: 19,50 €

Imagen y comunicación en temas sociales

Gustavo G^a Herrero y José M. Ramírez
Certeza/Consejo General
Madrid, 2001
ISBN: 84-88269-66-8
Nº páginas: 232
Precio: 27 €

Trabajando con familias.

Teoría y práctica

Elisa Pérez de Ayala Moreno Santa María
Certeza/Consejo General
Madrid, 2001
ISBN: 84-88269-40-4
Nº páginas: 369
Precio: 17,43 €

SERIE DOCUMENTOS

Informe social y programa individual de atención (PIA)

Redactora: M^a Jesús Brezmes Nieto
Consejo General de Colegios Oficiales de trabajo social
Madrid, 2007
Nº páginas: 113
ISBN: 978-8442-966-0
Precio: 6 €

Código Deontológico de la Profesión de Diplomado en trabajo social

Consejo General de Colegios Oficiales de trabajo social
Madrid, 2009
Nº páginas: 24
Segunda edición.
Precio: 3 €

Forma de pago. Enviar:

- Transferencia a Banco Popular:
C/ Gran Vía, 67. 28013 Madrid.
C.C.C.:
0075-0126-93-0601284373

En cumplimiento del artículo 5 de la Ley 15/1999 por el que se regula el derecho de información en la recogida de los datos, se le informa de los siguientes extremos:

- Los datos de carácter personal que sean recabados de Ud. son incorporados a un fichero automatizado, denominado REVISTA, cuyo responsable es el Consejo General de CODTS Y AASS.
- La recogida de datos tiene como finalidad la gestión, publicación y envío de la Revista, Servicios Sociales y Política Social a sus suscriptores profesionales y entidades que desarrollan su actividad en el campo de la intervención social.
- La información facilitada y/o el resultado de su tratamiento tiene como destinatarios, además del propio responsable del fichero, los gestores del envío postal.

En todo caso tiene Ud. derecho a ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición, determinados por la Ley orgánica 15/1999, de 13 de diciembre.

A efectos de ejercitar los derechos mencionados, puede Ud. dirigirse por escrito al responsable del fichero, en la siguiente dirección:

Consejo General CODTS y AASS
San Roque, 4
28004 Madrid
Teléfonos: 91 541 57 76/77
Fax: 91 521 06 93
consejo@cgtrabajosocial.es