



## **Análisis de las funciones del trabajador social escolar en España: evolución legislativa y niveles de intervención**

DIANA VALERO ERRAZU  
UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA  
dvalero@nebrija.es

ANA C. ROMEA  
UNIVERSIDAD SAN JORGE  
acromea@usj.es

ARANZAZU PALAIN PESCADOR  
TRABAJADORA SOCIAL

**Resumen:** El trabajo social en el ámbito escolar es un terreno todavía relativamente desconocido en España, sin embargo, tiene más de 100 años de historia en países como Estados Unidos. Sí que es conocido que la educación es uno de los campos del trabajo social y es evidente su repercusión directa a todos los niveles,

Resumen

desde el individual al familiar, pasando por diferentes grupos sociales que desde la escuela se conforman, así como por el nivel comunitario. Es un hecho que, según la normativa educativa vigente, se pueden encontrar trabajadores sociales en los colegios e institutos, pero en España raramente se concreta en la figura específica del trabajador social escolar. En el presente trabajo hacemos una revisión del trabajo social escolar en España, para dar luz a una faceta de la profesión invisibilizada y todavía negada por gran parte de los profesionales, que siguen confundiéndola con la labor de psicólogos y orientadores escolares. Para ello, examinamos la evolución legislativa que ha tenido el papel del trabajador social en el ámbito educativo, además de analizar sus funciones desde los ámbitos y modelos de intervención del trabajo social.

**Palabras clave:** trabajo social, trabajo social escolar, educación, profesores técnicos de servicios a la comunidad, modelos de intervención, evolución legislativa.

## **Analysis of the roles and functions of the school social worker in Spain: evolution of legislation and types of intervention**

**Abstract:** Social work in a school environment is still relatively unknown in Spain, whereas in countries like the USA it has already accumulated over 100 years of history. Nevertheless, education is known to be one of the fields in which the direct impact of social work is evident at all levels, ranging from the individual to the family. This includes various social groups spawned by primary school, as well as those that emerge at community level. It is a fact that, in accordance with current educational legislation, social work can indeed be found in primary and secondary schools. However, in Spain it is rarely specified in the figure of the school social worker. In this study we review the social work performed in Spanish schools, to shed light on a facet of the profession that is invisible and still denied by a large number of professionals, who still confuse it with the work done by psychologists and school counselors. With this in mind, we look at the legislative development enjoyed by the social worker in the

educational sector, in addition to analysing its functions in the fields and intervention models pertaining to social work.

**Key Words:** social work, school social work, education, technical teachers for community services, intervention models, legislative evolution.



# Análisis de las funciones del trabajador social escolar en España: evolución legislativa y niveles de intervención



Diana  
Valero Errazu

Ana C.  
Romea

Aranzazu  
Palain Pescador

[https://doi.org/10.26754/ojs\\_ais/ais.2019404194](https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019404194)

Recibido: 29/04/2019

Aceptado: 02/10/2019

## EL PAPEL DEL TRABAJADOR SOCIAL ESCOLAR

La asociación americana de trabajadores sociales escolares, la más grande del mundo, define al trabajador social escolar como profesionales de salud mental capacitados que pueden ayudar con problemas de salud mental, problemas de comportamiento, apoyo conductual positivo, apoyo académico y en el aula, consultas con maestros, padres y administradores, además de brindar asesoramiento/terapia individual y grupal (National Association of Social Workers -NASW-, 2012).

Estos profesionales están presentes en los sistemas educativos de los diferentes países y regiones con mayor o menor fuerza, lo que viene determinado por la legislación educativa vigente en cada momento, haciendo más compleja la comparación. Sin embargo, según la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, sí que existe un acuerdo generalizado respecto al porqué se debe incluir esta figura en el ámbito educativo, al ser éste el primer espacio en el que se pueden detectar problemas familiares y sociales de los menores. Así, el objetivo principal de la intervención profesional en el ámbito educativo “es favorecer el desarrollo integral del alumno e incidir en los diferentes contextos en los que éste se desenvuelve” (Roselló, 1998: 235).

Todo ello lleva a pensar en la necesidad de una especialización del trabajador social para el ámbito escolar, donde se podría ubicar la necesidad de estos profesionales en el sistema educativo en el marco de los principios de equidad, inclusión y atención a la diversidad promulgados por las diferentes leyes de educación, sin olvidar los problemas individuales, conductuales y de relación social.

En el ámbito de la equidad es preciso señalar la desigualdad de resultados del sistema educativo como uno de los ámbitos específicos del trabajo social escolar (Cariceo, 2012). Por ejemplo, en España, el 18,4 % de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) tiene carencias económicas severas que repercuten en sus estudios (Fundación Adsis, 2013). También, la posibilidad de repetición de curso de un alumno con dificultades socio-económicas es 5,6<sup>1</sup> veces mayor que la de un alumno sin las mismas dificultades (OECD, 2016). Similar es el caso del abandono escolar temprano, según datos de Eurostat (2017), España, con una tasa del 18.3, junto a Malta (18.6) y Rumanía (18.1) son los países con mayor abandono escolar de Europa, situación que se ha mantenido a lo largo de los últimos 20 años.

Esta desigualdad económica y su repercusión en términos de resultados es la que más se ha considerado pero, si bien es muy importante, no es el único reto social al que se deberá enfrentar el trabajador social escolar. Existen otros problemas, tanto a nivel individual como grupal, a los que actualmente se enfrentan los centros educativos, como son el absentismo, acoso escolar, el apoyo a los alumnos LGTBI+ (tanto el trabajo con el alumno individual como con el grupo para evitar la homofobia), la inclusión de alumnado inmigrante, los problemas alimenticios en la adolescencia, abuso de sustancias, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, problemas familiares, etc. (Puyol y Hernández, 2009; Castro y Rodríguez, 2016). Todos estos factores pueden influir en el desarrollo educativo del menor y en los resultados académicos de los estudiantes, lo que les pone en una situación de riesgo para la que no encuentran respuesta dentro de los centros, con profesores con ratios cada vez más altas y menor tiempo de atención individualizada al alumno. Además,

---

<sup>1</sup> Después de haber tenido en cuenta el resultado en ciencias y en lectura (PISA 2015 Table I.6.14 Grade repetition, by socio-economic status).

como señalan Castro y Rodríguez (2016), todos estos problemas no afectan en exclusiva al centro educativo, sino a toda la comunidad y, por tanto, no debe reducirse su detección, tratamiento, orientación y prevención al centro educativo.

En este contexto, el trabajador social puede aportar al sistema escolar conocimientos y habilidades únicas, convirtiéndose en el profesional ideal para abordar los problemas circundantes a la situación educativa. De lo que no cabe duda es de que los centros educativos son escenarios privilegiados de intervención “para la prevención de las numerosas situaciones que pueden poner en riesgo el desarrollo saludable de la infancia, ya que las situaciones de dificultad personal, familiar y/o social, con frecuencia, son la fuente de numerosas necesidades educativas o la causa del incremento o agravamiento de otras” (Fernandez, 2011: 68). Es por tanto en este ámbito en el que ejerce su labor el trabajador social escolar.

En resumen, la desigualdad de resultados del sistema educativo tiene raíces no solo académicas sino también psicosociales que no pueden ser abordadas únicamente por el profesorado. Con frecuencia, el profesor se encuentra indefenso, considera que estas problemáticas superan ampliamente su responsabilidad y formación. A menudo se espera que el trabajador social aborde la situación conflictiva para que el profesorado pueda dedicarse mejor a la enseñanza, pero no es cuestión de repartir problemas sino de trabajar conjuntamente (Torra, 2009).

Planteada la necesidad de esta figura, veremos cómo ha sido considerada en España, tanto desde el punto de vista histórico, como legislativo.

## **LAS FUNCIONES DEL TRABAJADOR SOCIAL ESCOLAR EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA Y LEGISLATIVA**

En España, el trabajo social escolar ha estado profundamente vinculado a la protección a la infancia, pero si nos centramos específicamente en el ámbito educativo observamos que centra la atención en la educación especial, especialmente en sus inicios.

El primer Plan Nacional de Educación Especial comienza en 1955, aunque no se finaliza hasta 1978. Durante ese tiempo se empieza a hablar de la necesidad de crear recursos y legislar para

aquellos alumnos que se encontraban fuera del sistema educativo por motivos asociados a diferentes discapacidades físicas o mentales, ya que el único recurso que existía era la “Escuela Nacional de Anormales”. Se comienza a hablar de la necesidad de centros asistenciales en los que se lleven a cabo labores de asistencia social, sin embargo, la incorporación del trabajador social de manera más formal se hizo tímidamente (Fernández, 2011). Como señalan Castro y Pérez (2017) “el periodo comprendido entre los años 1965-1970, la acción principal del ‘asistente social’ estaba orientada en el marco de asociaciones pros subnormales y respectivos Patronatos” (Castro y Pérez, 2017: 217).

La Ley General de Educación de 1970 es la primera en referirse a las asistentes sociales en el ámbito educativo, -señalando específicamente el género femenino- enmarcándolas en los Departamentos de orientación que quiere que tengan todos los centros educativos y con funciones como “diagnóstico psicopedagógico del escolar; información a las familias, profesores y alumnos; determinación de las líneas generales de actuación de tutores, profesores y padres; formulación del consejo orientador...” (Barrueco, 1990: 345). Esta Ley ya no vinculaba a los asistentes sociales únicamente a la Educación Especial, sino a toda la comunidad educativa. Sin embargo, la falta de medios hace que no se ponga en marcha y no es hasta 1977 que se crean los Servicios de Orientación Escolar Vocacional (SOEV) en el sistema educativo ordinario, estableciendo uno para cada provincia y siendo, por lo tanto, de carácter externo a los centros y no, como se había previsto en la LGE, uno en cada centro. En ellos, no se contempló inicialmente la figura del asistente social como profesional integrado en los SOEV, donde formaba parte únicamente funcionarios del cuerpo de profesores, aunque en algunos casos sí que se incorporó posteriormente el perfil del asistente social.

Habrà que esperar al momento en el que, en el marco de la Educación Especial, se promulga el modelo de integración educativa con el principio de normalización, es decir, a que se reciba la máxima educación dentro del sistema ordinario para todo el alumnado, para que el papel del trabajador social cobre más fuerza. Concretamente, el Plan Nacional de Educación Especial (1978) otorga ya un papel clave a los asistentes sociales dentro de los denominados equipos multidisciplinares. Desde el inicio se propone que estos equipos deben estar integrados, tal y como

sugiere la ponencia de personal, por Pedagogos especializados, Psicólogos, Asistentes Sociales, Médicos, Expertos en trabajo, Logopedas y Fisioterapeutas, debiendo haber uno de estos equipos en cada provincia española.

Este servicio tenía tres funciones: 1.º. Detección y despistaje. 2.º Valoración, orientación y seguimiento. 3.º Estimulación precoz y preescolar. Solo los asistentes sociales, los médicos y los psicólogos estaban presentes en las tres funciones y se consideraba que estos equipos podían derivar: a los Servicios Ordinarios de Educación, en clase ordinaria, prestando la ayuda necesaria en cada caso; a los Servicios Ordinarios de Educación en Aulas de Educación Especial, o a Centros de Educación Especial, según las necesidades del menor. El asistente social estaba presente en las tres alternativas, incluso como apoyo dentro de las aulas y no únicamente como apoyo externo. Ya en estos inicios se aprecia cómo las funciones que estaban previstas eran de diagnóstico y seguimiento y acompañamiento, todas ellas en la esencia del trabajo social. El primero de estos equipos comienza en 1980 como proyecto piloto y se expanden rápidamente, por lo que en los años 80 se produce una contratación masiva de asistentes sociales que se incorporan al sistema educativo para atender a la población con necesidades especiales a través de estos equipos multiprofesionales (*BOE* 15 septiembre 1982 y Orden ministerial 9 septiembre 1982).

En la última década del s. XX se produce un proceso de organización del sistema educativo ordinario, con un marcado antes y después para el trabajador social. A partir de la LOGSE (1990) y de la regulación que lleva aparejada, el trabajador social pierde su denominación específica en pro de otros profesionales y, aunque las funciones no desaparecen, éstas van a quedar diluidas entre otros profesionales. Anteriormente los trabajadores formaban parte de forma específica de los equipos multiprofesionales (Casanova, 2007; Fernández y Ponce de León, 2014) y tenían funciones propias a nivel institucional, familiar y comunitario, con “tareas directamente relacionadas con la intervención socio-familiar siendo el facilitador de la relación entre la escuela y la comunidad; y, la comunidad y las familias” (Espinosa, Mateo y De Felipe 1990: 74). También participaban en los Departamentos de Orientación de los centros de educación especial regulados por las Instrucciones de 26 de Febrero de 1990, que establecían

el funcionamiento de los Departamentos de Orientación de los centros de Educación Especial (CEE) en los siguientes términos: “El Trabajador Social dentro del ámbito escolar, es el profesional que, de acuerdo con el proyecto educativo de centro, colabora junto con los otros profesionales en favorecer el desarrollo integral de los alumnos, proporcionando elementos de conocimiento del alumnado y del entorno en los aspectos familiar y social e interviniendo en estas áreas cuando sea necesario” (art. 8).

Sin embargo, con la LOGSE, que atribuye al sistema educativo un perfil mucho más academicista y pierde peso lo psico-social, se relega el papel del trabajo social -casi de manera exclusiva- a la educación especial, sobre todo porque desaparece el nombre específico de trabajo social al tener que pasar a formar parte de los cuerpos docentes. Esto se debe, más que a la ley en sí misma, a las normativas asociadas a la LOGSE. Así, en 1992, se publica la Orden del 9 de diciembre, que regula la composición, estructura y funcionamiento de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), que estarán formados por psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales. En concreto, dice que los trabajadores sociales “se ocuparan de que los centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector, así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo” (art. 8.1). Ya en esta descripción el trabajador social pasa a tener un vínculo con la comunidad más que en la terapia individual o grupal del alumnado y sus familias. Solo un año más tarde los trabajadores sociales pierden totalmente su denominación y pasan a llamarse Profesores Técnicos de Formación Profesional en la especialidad de Servicios a la Comunidad (PTSC) por la Orden de 30 de noviembre de 1992 y sus correcciones de 15 de abril de 1993, lo que conlleva una ocultación de un colectivo profesional con preparación específica y que ya venía desempeñando esta función. En este mismo año se establece que el personal laboral de la Administración General del Estado debe pasar por un proceso de funcionarización y que para acceder en esa calidad al sistema educativo todos los profesionales deberán formar parte del cuerpo docente, es decir, los ya señalados Profesores Técnicos de formación profesional en la especialidad de servicios a la Comunidad (PTSC). Este hecho supone un punto de inflexión que, según señala Fernández

(2014), supone la pérdida de identidad y papel profesional, la pérdida de referencia de las familias hacia el trabajador social y modificación de las intervenciones dejando de ser intervenciones sociales especializadas.

A pesar de todo ello en 1996, la Resolución 30 de abril de la Dirección General de Renovación Pedagógica establece las líneas preferentes de actuación de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica diferenciando funciones de apoyo especializado a los centros de Educación Infantil y Primaria y funciones relacionadas con el sector de su responsabilidad, debiendo dar prioridad a las primeras. Esta Resolución todavía sigue denominando a los PTSC trabajadores sociales y para ellos establece funciones específicas más relacionadas con el ámbito sectorial, dejando la labor de apoyo individual a los psicólogos/pedagogos, que son quienes forman parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica de cada centro educativo. Concretamente entre sus funciones sectoriales se encuentra conocer los recursos del entorno, participar en los programas del centro (prevención del absentismo, permanencia en el sistema educativo, formación de las familias...) así como canalizar demandas de evaluación psicopedagógica y apoyarlas. Mientras que las de apoyo especializado a los centros se enmarcan en la participación en los diferentes niveles de los Proyectos Educativos y Curriculares, informando sobre el contexto del centro, recursos, información sobre aspectos socio-familiares de los alumnos en riesgo, acoger al alumnado inmigrante y sus familias, etc.

Sin embargo, en Educación Especial la figura del trabajador social continua siendo incuestionable (Fernández, 2011) ya que el RD 334/1985 de ordenación de la Educación Especial, que todavía está vigente, modifica y amplía las funciones del trabajador social incluyendo la prevención y detección precoz de inadaptaciones educativas; evaluación multiprofesional de alumnos con capacidades disminuidas; elaboración de programas individualizados en las que se incluyen la participación de padres y profesores; creación de planes de trabajo y de apoyo adaptados al alumno a través de una atención personalizada; orientación técnico-pedagógica a profesores con el fin de lograr una eficiente aplicación de los programas; asesoramiento a padres sobre la integración escolar; seguimiento y evaluación de los proyectos aplicados en el proceso educativo (Jiménez, 1990).

Igualmente conviene señalar que al otorgar la Constitución de 1978 a las Comunidades Autónomas la posibilidad de desarrollar sus competencias en el ámbito de la educación, en algunas de ellas aparecen servicios propios, como pudieron ser los primeros equipos de atención temprana que surgen en Madrid a partir de 1985 y otros servicios especializados. En la actualidad la situación es diferente en cada Comunidad Autónoma, pudiendo o no considerar a los trabajadores sociales como profesionales específicos dentro de los servicios orientación educativa.

A pesar de todas las fluctuaciones que se han señalado, desde 1966 ninguna Ley Educativa nacional ha descrito las funciones del trabajo social escolar y, por tanto, este se ha ido diluyendo en lo que cada Comunidad Autónoma ha considerado. Además, la descripción de sus funciones siempre se ha realizado desde los sujetos a los que se dirigía, pero no se ha tenido en cuenta explícitamente los niveles y modelo de intervención. Sin embargo, “la intervención del Trabajador Social desde el Sistema Escolar se explica si tenemos en cuenta que en toda población, la unidad familiar o grupo familiar de referencia así como el sistema o la red de relaciones personales, constituyen el soporte natural a través del que se articulan y operativizan las acciones en cada situación, para cambiarla o mejorarla, siendo estos dos espacios los específicos de la intervención socio familiar, también, desde el Trabajo Social Escolar” (Fernández, 2007: 89), además del centro escolar donde está asistiendo el alumno. Finalmente, otra de las cuestiones de dificultad el seguimiento de la labor de los trabajadores sociales en la educación es que la actual Ley Orgánica de Educación que contempla la posibilidad de delegación de competencias de gestión de determinados servicios educativos en manos de las Comunidades Autónomas, en los municipios, como por ejemplo abordan en Madrid Abad Rodríguez y Camacho Grande (2007).

## **NIVELES Y MODELOS DE INTERVENCIÓN EN EL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR**

Fuera del ámbito estrictamente institucional, son muchos los que han tratado de establecer las funciones del trabajador social escolar, destacando las aportaciones de Espinosa, Mateo y De Felipe (1990). A partir de entonces se han realizado varias siste-

matizaciones de estas funciones, como la de Cívicos, González, Pérez y Hernández (2006), siendo la última publicada la de Castro y Pérez (2017). Matices aparte, y de manera directa o indirecta, todas las funciones señaladas por estos estudiosos coinciden en señalar la relación de la labor del trabajador social con el alumnado, la familia, los profesores, el centro y la comunidad. Pero estas funciones no son las que en muchos casos se llevan a la práctica ya que, como se ha señalado, la labor del trabajador social depende de la ordenación de cada Comunidad Autónoma.

Ordenando las funciones que a lo largo de los años se les han ido atribuyendo a los trabajadores sociales dentro del ámbito escolar, tanto por nivel de intervención como por los sujetos a los que afecta, se podría señalar:

## **Respecto al alumnado**

A nivel individual: Detección y atención de situaciones individuales del estudiante que interfieran en su aprendizaje: absentismo, fracaso educativo, desmotivación, problemas relacionales y de comunicación, inadaptación, problemas familiares, necesidades educativas especiales...; realización de estudio individualizado, informe y valoración de necesidades, intervención y/o derivación a otros recursos; prevenir situaciones y comportamientos de riesgo.

A nivel grupal: Percibir conductas conflictivas que perturben la convivencia escolar como el maltrato escolar, acoso o ciberacoso.

A nivel comunitario: derivación a servicios externos según sus necesidades: Comisión de absentismo; Servicios Sociales, Servicios de Protección de Menores, centros de promoción de la salud; asociaciones, centros de Apoyo a Mujeres Víctimas de Violencia, Sanitarios, etc.;

## **Respecto a la familia**

A nivel individual: Valorar el contexto familiar; apoyar a las familias en la tramitación de becas ayudas, etc., informar de la situación de sus hijos e hijas; favorecer la relación y comunicación familia-escuela.

A nivel grupal: desarrollar programas de apoyo y orientación según las necesidades de las familias, escuela de padres, etc.

A nivel comunitario: informar a la familia de los recursos existentes para apoyar posibles situaciones de riesgo detectadas, favorecer la inclusión de familias recién llegadas en la comunidas, etc.

## **Respecto al centro**

A nivel individual: informar al profesorado de la situación psico-social del alumnado y su familia; colaborar con el profesor en la información familiar; colaborar en la realización de las adaptaciones curriculares.

A nivel grupal: facilitar la formación y asesoramiento en respuesta a las situaciones psicosociales que se den en el centro; elaborar información y difundir herramientas y materiales que sean de utilidad al profesorado; participar en la elaboración de los documentos del centro como el Plan de Convivencia o el Proyecto Educativo del Centro; potenciación del Plan de Acción Tutorial

A nivel comunitario: elaboración del mapa de necesidades y recursos del entorno; difundir los recursos disponibles en la comunidad; coordinarse y cooperar con los servicios comunitarios existentes para dar respuesta a las necesidades de los alumnos: contribuir a una mejor relación del centro y el barrio.

Tanto Puyol y Hernández (2009) como Concha (2012) señalan también como funciones, al margen de estos tres ámbitos, la investigación y el análisis científico en los ámbitos que son propios del trabajador social escolar, como son los factores sociales que impactan en el sistema educativo, posibles alternativas de mejora, mejora de la calidad educativa, participación en las políticas sociales, apertura de la escuela a la comunidad...

Sin embargo, investigaciones como la llevada a cabo, señalan que, en la práctica, estos profesionales dividen su tiempo entre la atención a las familias y la coordinación con los equipos directivos de los centros y no tanto la atención individualizada a los estudiantes (González, 2016).

En cualquier caso, como ya apuntan Cívicos, González, Pérez y Hernández (2006), el trabajador social escolar ha pasado a tener un ámbito de actuación más indirecto que en sus inicios, teniendo ahora funciones más relacionadas con dinamizar, promover y salvar obstáculos relacionados con lo educativo.

Dado que, como se ha señalado, cada comunidad autónoma e incluso municipios pueden desarrollar ciertas competencias educativas, la labor de los trabajadores sociales escolares puede variar según el contexto. Por ejemplo, Barranco y López (2009) hacen referencia al uso de la metodología sistémica-ecológica y más concretamente al modelo de red de apoyo social como el que se utiliza para trabajar el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico. Desde este enfoque “se abordan las situaciones con una concepción dinámica e interdependiente entre las personas y el medio social. Se tiene una visión proactiva de las capacidades de las personas para afrontar las dificultades y establecer vínculos con las redes sociales. Se trabaja con la familia y el alumnado para generar espacios de comunicación y convivencia, ampliar sus redes de apoyo social, significativas y positivas” (Barranco y López 2009: 4). Sin embargo, este modelo sistémico-ecológico no es el único modelo de intervención posible, Gastañaga (2004) también destaca el modelo constructivista y el concepto de resiliencia.

En concreto, el modelo constructivista trata de comprender cómo son los procesos mediante los cuales las personas narran el contexto en el que viven, de manera que “esas descripciones o relatos son resultado del diálogo social y lejos de ser inocuas tienen importantes repercusiones para la vida de la gente” (Gastañaga, 2004: 264). Dentro de las intervenciones basadas en este modelo, el trabajador social escolar se convertiría en el orientador que favoreciese la toma de conciencia crítica del contexto social por parte de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa e, incluso, de la propia institución; de esta manera, el trabajador social aportaría herramientas para “modificar las percepciones sobre las cosas, y con ello las reacciones, y tener menos probabilidades de ser individuos que están poseídos y son actuados por las estructuras sociales objetivas que los habitan” (Morales, 2012: 14).

Por otro lado, el concepto de resiliencia enfocado en el Trabajo Social se centra en los procesos de recuperación de la persona

que en situaciones de adversidad (Palma-García y Hombrados-Mendieta, 2013), a través de la búsqueda “de lo mejor de lo posible, identificando oportunidades en ambientes turbulentos, con enfoque positivo y confianza a través de la cooperación entre los protagonistas” (Barranco, 2009:143). El trabajador social escolar, basándose en este concepto, podría aplicar técnicas que favorecieran el proceso de recuperación de cada uno de los actores del sistema educativo, en todos los niveles de intervención ya mencionados de este ámbito.

## **CONCLUSIONES**

Como se ha visto, desde la Ley General de Educación (1970) la función del trabajador social ha sufrido importantes modificaciones, especialmente desde que pierde nomenclatura propia para pasar a ser Profesores Técnicos de Formación Profesional en la especialidad de servicios a la Comunidad (PTSC), profesión que pueden ejercer también otros profesionales como educadores sociales o psicopedagogos. Si bien en la educación especial la labor del trabajador social sigue siendo fundamental, en el sistema ordinario su cometido se ha ido diluyendo pasando a formar parte de equipos de orientación en los que su labor está más centrada en la coordinación con recursos externos, la relación familia-escuela y la coordinación en el propio centro que en el trabajo individualizado con el alumnado.

Como ha quedado reflejado en esta investigación, los principales niveles de actuación se situarían en el plano individual, grupal y comunitario, incluyendo, en todos estos niveles, acciones respecto al alumnado, a la familia y al propio centro escolar. Asimismo, los modelos de intervención que podrían ser más adecuados en el ámbito educativo serían aquellos que basados en metodología sistémica-ecológica, así como en los modelos constructivista y el concepto de resiliencia.

En todo caso, enmarcándose en el sistema educativo, esta labor debe ir encaminada a lograr la inclusión social y educativa de todo el alumnado favoreciendo su éxito educativo e interviniendo en todas las situaciones que influyan negativamente en la actuación del alumno o alumna en el centro escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abad Rodríguez, D. y Camacho Grande, J. M. (2007). Servicios Sociales y Educación: una relación con futuro. *Trabajo Social Hoy*, monográfico, 25-33.
- Barranco, C. y López, M.D. (2009). *El sentido del Trabajo Social en Educación: reflexiones sobre la experiencia profesional en los EOEPS*. Zaragoza: XI Congreso Nacional de Trabajo Social.
- Barranco, C. (2009). Trabajo Social, calidad de vida y estrategias resilientes. *Portularia*, IX (2), 133-145.
- Barrueco, Á. (1990). Consideraciones históricas sobre la orientación escolar. *Revista de educación*, 292, 335-350.
- Cariceo, O. (2012). Perspectivas para el trabajo social en el sistema educativo. *Revista Perspectivas*, 23, 189-202.
- Casanova, M. (2007). Reto del sistema educativo en la Comunidad de Madrid. *Trabajo Social Hoy*, número extraordinario 1, 7-23.
- Castro, C. y Rodríguez, E. (2016). Intervención social con adolescentes: Necesidades y recursos. *Revista Trabajo Social Hoy*, 77, 7-23. DOI 10.12960/TSH.2016.0001
- Castro, C., y Pérez, J. (2017). El Trabajo Social en el entorno educativo español. *Barataria Revista Castellano Manchega de Ciencias Sociales*, 22, 215-226.
- Cívicos, M. A., González, A., Pérez, A. B. y Hernández, M. (2006). Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo. *Acciones e investigaciones sociales*, 1, 453-478.
- Concha, M. (2012). Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, 5, 11-26.
- Espinosa, A., Mateo, H. y De Felipe, I. (1990). El trabajo social en Educación. *Servicios Sociales y Política Social*, 20, 68-75.
- Fernández, D. (2007). Aproximación histórica a la trayectoria del Trabajo social en el sistema educativo español. *Trabajo Social Hoy*, número extraordinario 1, 75-92.
- Fernández, D. (2011). *El Trabajo Social en el Sistema Educativo*. Madrid: Consejo General de Trabajo Social.

- Fernández, D. (2014). El Trabajo Social en la Red de Orientación Educativa. *Padres y Maestros*, 358, 5-8.
- Fernández, T. y Ponce de León, L. (2014). *Nociones básicas de Trabajo Social*. España: Ediciones Académicas.
- Fundación ADSIS (2013). *El futuro comienza hoy*. Estudio sobre las expectativas y actitudes de estudiantes españoles de la ESO.
- Gastañaga, J. L. (2004). Trabajo social, familia y escuela. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 255-271. Obtenido de: <https://www.fundacionadsis.org/sites/default/files/descargas/publicaciones/adsisfundacion-estudio-2013-elfuturocomienzahoy.pdf>
- González, M. N. (2016). *El profesor técnico de servicios a la comunidad en equipos de orientación educativa y psicopedagógica de Castilla y León: diagnóstico y perspectivas*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Obtenido de: <https://eprints.ucm.es/40421/1/T38097.pdf>
- Jiménez, C. (1990). Trabajo Social en el sistema educativo. *Revista Documentación Social*, 79, 145-160.
- Morales, M. L. (2012). El estructuralismo constructivista y las prácticas en Trabajo Social. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 17, 333-351.
- National Association of Social Workers, NASW (2012). *NASW standards for school social work services*. Washington: NASW Distribution Center.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume I). Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- Palma-García, M. O. y Hombrados-Mendieta, M. I. (2013). Trabajo Social y resiliencia: revisión de elementos convergentes. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 13 (2), 89-98.
- Puyol, B. y Hernández, M. (2009). Trabajo Social en Educación. *Revista Qurrriculum*, 22, 97-117.
- Roselló Nadal, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 233-258.
- Torra, M. (2009). El Trabajo Social en la enseñanza. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 86, 125-128.